Éducation spécialisée inclusive au Manitoba (2001–2012)

John VanWalleghem et Zana Marie Lutfiyya
avec
Sheena Braun, Lesley Eblie Trudel, Charlotte Enns,
Barbara J. Melnychuk, Tammy Mitchell, Youn-Young Park,
et Joan Zaretsky

Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM)
Série de monographies

numéro 6
printemps 2013

Éducation spécialisée inclusive au Manitoba (2001–2012)

John VanWalleghem et Zana Marie Lutfiyya
avec
Sheena Braun, Lesley Eblie Trudel, Charlotte Enns,
Barbara J. Melnychuk, Tammy Mitchell, Youn-Young Park, et Joan Zaretsky

Réseau des recherches en éducation du Manitoba (RREM)
Série de monographies

numéro 6
printemps 2013

Éducation spécialisée inclusive au Manitoba : 2001–2012 / John VanWalleghem et Zana Marie Lutfiyya ; avec Sheena Braun ... [et al.]

(Réseau des recherches en éducation au Manitoba (RREM). Série de monographies ; 6, printemps 2013)

Comprend des références bibliographiques.
ISBN: 978-0-7711-5531-4

1. Enfants handicapés—Éducation—Manitoba—Histoire.
2. Enfants handicapés—Éducation—Recherche—Manitoba.
3. Intégration scolaire—Manitoba—Histoire.
4. Intégration scolaire—Recherche—Manitoba.
5. Éducation spéciale—Manitoba—Histoire.
6. Éducation spéciale—Recherche—Manitoba.
I. VanWalleghem, John.
II. Lutfiyya, Zana Marie.
III. Braun, Sheena
IV. Réseau des recherches en éducation du Manitoba.
371.9046097127

Droits d'auteur © 2013, Séries de monographies du Réseau des recherches en éducation du Manitoba (RREM) et l'auteur. Les points de vue exprimés dans cette monographie sont ceux de l'auteur et pas nécessairement ceux des organisations membres du Réseau des recherches en éducation du Manitoba. Cette publication peut être reproduite sans permission, à condition de mentionner l'auteur et l'éditeur.

Le Réseau des recherches en éducation du Manitoba a comme mission d'améliorer l'éducation dans les écoles du Manitoba en formant des partenariats en vue d'études de recherche. Il cherche à collecter et à analyser des données liées à l'éducation et à soutenir d'autres formes d'activités de recherche. Le réseau est une collaboration dirigée par les cinqs facultés d'éducation et le ministère de l'Éducation du Manitoba. Vous trouverez de plus amples renseignements à <www.mern.ca>

Vous pouvez aussi consulter ce document sur le site Web du Réseau des recherches en éducation <www.mern.ca>.

Les sites Web sont sous réserve de modifications sans préavis.

Available in English.

Série de monographies du Réseau des recherches en éducation du Manitoba (RREM)

En 2008, le Réseau des recherches en éducation du Manitoba a lancé, avec l'appui du Manitoba Council for Leadership in Education (MCLE), sa Série de monographies. L'objet de cette série de monographies est de publier en anglais et en français dans le domaine de l'éducation des recherches examinées par des pairs, en version imprimée et électronique, au moins deux fois par an. Chaque monographie porte normalement sur une recherche en éducation au Manitoba, c'est-a-dire une recherche qui a été effectuée par des chercheurs manitobains au Manitoba, ou qui est d'actualité, accessible et pertinente pour un vaste public d'éducateurs manitobains et leurs partenaires. Un appel de propositions est affiché sur le site web du réseau, <www.mern.ca>, et diffusé à large échelle dans toute la province deux fois par an, avec échéances à l'automne et au printemps.

Comité éditorial

Sal Badali (Brandon University)

Stéfan Delaquis (Université de Saint-Boniface)

Alan Gardiner (University College of the North)

Karen Hargreaves (Assiniboine Community College)

Heather Hunter (Réseau des recherches en éducation du Manitoba)

Paul Little (Red River College)

Robert Macmillan (Université du Manitoba)

Ken McCluskey (Université de Winnipeg)

Jon Young, éditeur principal (Université du Manitoba)

Vous pouvez obtenir de plus amples renseignements sur la présente monographie, ainsi que d'autres exemplaires, auprès de la personne suivante :

Jon Young
Faculté d'éducation
Université du Manitoba
Winnipeg (Manitoba) R3T 2N2
Courriel : youngjc@ms.umanitoba.ca

Table des matières

Éducation spécialisée inclusive au Manitoba (2001–2012) 1

Introduction 1

Mesures législatives et politiques 3

Leadership 10

La salle de classe 11

L'école 12

La division scolaire 15

Éducation Manitoba 16

Organismes de pression 18

Organismes professionnels 19

Formation initiale du personnel 20

Possibilités de formation post-baccalauréales 20

Programmes d'études supérieures 21

Auxiliaires d'enseignement 22

Recherche empirique 23

La prise de décision chez les jeunes qui ont une déficience intellectuelle et les autres jeunes : une comparaison des perceptions (Barbara J. Melnychuk) 24

Contexte et objectif 24

Méthodes 25

Constatations 25

Structure du système 26

Transport 26

Régime de crédits au niveau secondaire 26

Rôle des adultes 28

Discussion 29

Conclusion 31

Références 32

Fils invisibles : Tisser les histoires entre les croyances des enseignants et les pratiques dans la salle de classe (Sheena Braun et Charlotte Enns) 34

Introduction 34

Méthode 35

Sommaire des constatations 36

Quelles sont les croyances des enseignantes participantes en matière de déficience, d'apprentissage et d'inclusion? 36

Comment les croyances des enseignantes influent-elles sur leur pratique? 38

Est-ce que les croyances des enseignantes participantes sont compatibles avec la pratique de l'enseignement? 39

Conclusions 40

Degré d'engagement 40

Chevauchements des réponses d'entrevue en matière d'efficacité et de responsabilité 41

Richesse des descriptions et des réponses au cours des entrevues 41

Tension et frustration 42

Communication et responsabilité 43

Auxiliaires d'enseignement 43

Niveau de compétence des enseignantes 43

Références 44

Définir les pratiques de planification efficaces et fonctionnelles des divisions scolaires (Lesley Eblie Trudel) 46

Contexte et objectif 46

Collecte et analyse des données 48

Résultats 51

Conclusion 53

Conséquences pour la pratique 54

Références 55

Gestion de l'information pour les personnes handicapées au Manitoba (Youn-Young Park) 58

Introduction 58

Méthodes 59

Sondage téléphonique sur les pratiques de collecte de données des écoles et des divisions scolaires 59

Sondage à méthodes multiples sur les pratiques de collecte de données du gouvernement 61

Résultats et discussion 62

Références 68

Points de vue des directeurs d'école du nord du Manitoba sur les nouvelles mesures législatives qui visent l'éducation spécialisée (Joan Zaretsky) 69

Introduction 69

Examen de la littérature 70

Évolution historique de l'éducation spécialisée 70

Rôle changeant du directeur d'école dans la prestation de l'éducation spécialisée 71

Facteurs qui influent sur l'interprétation par les directeurs d'école de leur rôle 71

Questions et défis dans les contextes ruraux et du Nord 71

Thèmes émergents 72

Perfectionnement professionnel 72

Mécanismes de soutien 72

Défis 73

Conditions du soutien de la conformité 74

Conséquences pratiques 77

Conclusion 78

Références 78

Une étude du processus de réforme entrepris pour offrir un modèle inclusif de prestation de services dans une école intermédiaire du Manitoba (Tammy Mitchell) 81

Débuts 81

L'étude 82

Discussion 83

Thèmes 83

Questions de recherche abordées 84

Mesures nécessaires pour atteindre l'inclusion 84

Culture d'inclusion à l'école 84

Stratégies de mise en œuvre de l'inclusion et données qui soutiennent la réussite des élèves 85

Sept éléments d'amélioration de l'école 87

Conclusions 90

Références 90

Discussion 92

Rapport du vérificateur général sur l'éducation spécialisée (2012) 92

Responsabilisation du système d'éducation 94

Responsabilisation des élèves individuels 98

Défense des droits 99

Formation et certification des professionnels 100

Conclusion 102

Références 104

Éducation spécialisée inclusive au Manitoba (2001–2012)

Introduction

En accord avec George Santayana (1905), qui a dit que « ceux qui ne peuvent se souvenir du passé sont condamnés à le répéter », nous souhaitons approfondir l'histoire de l'éducation spécialisée au Manitoba. Il y a un peu plus d'une décennie, nous avons publié ce qui peut être considéré comme la première partie de cette histoire (Lutfiyya et VanWalleghem, 2001). Cet article a été principalement rédigé en 2000, avec un bref addenda pour couvrir la période jusqu'à sa publication en 2002. La présente monographie veut couvrir la période de 2001 à 2012. Nous incluons également les travaux de six étudiantes diplômées de l'Université du Manitoba, dont l'une a coécrit son article avec son conseiller, qui ont publié un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat pendant la période étudiée. Leurs recherches nous donnent une indication des questions importantes pendant la période et approfondissent notre connaissance des moyens possibles de traiter ces questions.

Avant de poursuivre notre présentation, nous devons préciser nos points de vue et nos positions à titre de chercheurs, car ils colorent le contenu de la présente monographie. Nous avons travaillé tous les deux dans le secteur de l'éducation spécialisée et des services communautaires connexes depuis les années 1970. Nous considérons que nous sommes des représentants des élèves et des adultes qui ont des besoins spéciaux[1] et nous avons joué ce rôle dans les limites de nos divers emplois et, parfois, dans notre vie privée. C'est pourquoi nous sommes biaisés en faveur de l'amélioration active de l'éducation pour ces élèves. Une partie du contenu de la monographie reflète un point de vue personnel, parce nous avons été des participants, et parfois des participants clés, aux événements décrits. Nous avons tenté de documenter l'histoire d'une manière exacte et nous courons peu de risques dans nos descriptions des événements. Toutefois, lorsque nous avons inclus une analyse critique, nous avons essayé d'adopter le point de vue des élèves et des familles qui vivent avec des besoins spéciaux et exigent des mécanismes de soutien individualisés. Nous croyons que l'inclusion est la « bonne » philosophie générale et notre analyse utilise l'inclusion complète comme point de comparaison, même si nous reconnaissons qu'elle est davantage un rêve qu'une cible réaliste à court et à moyen terme.

Deux expressions méritent une définition : *inclusion* et *programmes d'éducation appropriés*. Dans le présent document, nous utilisons l'*inclusion* comme un concept philosophique qui est compatible avec l'énoncé philosophique d'Éducation Manitoba

[1] Nous utilisons l'expression « besoins spéciaux » pour faire référence à tous les élèves qui exigent une programmation individuelle ou des mécanismes de soutien pour bénéficier d'une éducation primaire et secondaire. S'il y a lieu, nous utiliserons des termes plus spécifiques pour faire référence à des élèves qui ont des besoins ou des diagnostics spéciaux.

(le « Ministère ») dont nous discuterons plus tard. Nous considérons que l'inclusion est un engagement en faveur de la participation, de l'acceptation et de la valeur sociales. Elle ne vise pas à être limitée aux pratiques en matière d'enseignement et, en éducation, elle n'est pas simplement une question de placement des élèves. D'un autre côté, nous considérons que les *programmes d'éducation appropriés* suscitent des attentes juridiques et procédurales. L'inclusion exige que les différences entre les élèves en matière d'apprentissage soient abordées par le biais d'un processus d'enseignement différentiel et de prise de décision individualisée qui culmine chez certains élèves avec la préparation et la mise en œuvre d'un plan éducatif personnalisé (PEP).

Nous indiquons également quelques limites au contenu de la monographie, notamment que nous nous concentrons sur le réseau d'écoles publiques primaires et secondaires. Un étudiant diplômé, Don Shackel, nous a rappelé que nous n'avions pas inclus l'histoire de l'éducation spécialisée inclusive dans les collectivités des Premières nations ou chez les Autochtones en général. Particulièrement au Manitoba, cela constituait une omission importante. Nous avons tenté de traiter le problème pour la présente monographie, mais nous n'avons pas réussi. L'insuffisance demeure. De plus, nous ne pouvons pas affirmer que nous reflétons l'expérience des élèves inscrits à des écoles indépendantes ou de ceux qui reçoivent un enseignement à domicile.

D'une certaine façon, la période dont nous discutons peut être limitée par la publication de deux documents du gouvernement du Manitoba. En 2001, Éducation Manitoba[2] commençait à réagir au document produit par Proactive Information Services, Inc. en 1998 (*The Manitoba Special Education Review: Final Report*). En 2012, le Ministère et ses collègues professionnels et communautaires commençaient à réagir au chapitre 6 du dernier rapport annuel (2012) du Bureau du vérificateur général du Manitoba qui portait sur l'éducation spécialisée. De tels documents ont tendance à concentrer les conversations publiques. Pendant toute la période, on a beaucoup discuté de l'éducation spécialisée inclusive et on a adopté plusieurs mesures à cet effet, mais la plus grande partie des discussions et des mesures a été encadrée par *The Manitoba Special Education Review* et le futur immédiat pourra être encadré par le rapport du vérificateur général. Nous utiliserons ce dernier document comme point de départ et décrirons bon nombre des événements et des débats importants depuis 2001 sous les en-têtes suivants : mesures législatives et politiques, leadership et formation initiale du personnel. Cela jettera les bases pour les sommaires des recherches des six étudiantes diplômées et du conseiller. Finalement, nous conclurons avec une analyse de l'éducation spécialisée inclusive, telle qu'elle se présentait en 2012, y compris les répercussions du rapport du vérificateur général.

---

2 Nous utilisons l'expression « Éducation Manitoba » dans la présente monographie, bien que le ministère provincial de l'Éducation ait reçu plusieurs noms pendant la période visée par la monographie : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba et, plus récemment, Éducation Manitoba.

Mesures législatives et politiques

En 2001, le Manitoba était la seule province qui n'avait pas adopté des mesures législatives qui précisaient explicitement les attentes en matière d'éducation appropriée aux élèves ayant des besoins spéciaux. Jusqu'en 1998, certains porte-paroles gouvernementaux ont mis de l'avant que la *Charte canadienne des droits et libertés* et les propres documents d'appui pédagogique d'Éducation Manitoba créaient des attentes en matière d'éducation appropriée, puisqu'existaient une politique et une orientation gouvernementales de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux. Toutefois, des critiques ont indiqué que rien ne remplace vraiment des mesures législatives explicites. Le débat sembla se terminer lorsque le document de Proactive Information Services, Inc., *The Manitoba Special Education Review: Final Report* (1998), a recommandé que le gouvernement provincial adopte de telles mesures législatives.

Toutefois, outre la création d'une équipe du personnel d'Éducation Manitoba chargée d'examiner les recommandations du document, aucune nouvelle initiative en réaction au rapport n'a été mise en œuvre pendant plus d'un an. Comme nous l'indiquions dans notre article antérieur, les modifications apportées à l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux ont toujours été influencées par les événements politiques et une élection provinciale était imminente au cours de l'automne 1999. Bien que l'examen des recommandations ait débuté lorsque les Conservateurs étaient toujours au pouvoir, lorsqu'un gouvernement néo-démocrate a été élu, les intervenants du milieu ont été encouragés à prévoir l'adoption de mesures concrètes, puisque le Nouveau Parti démocratique avait exprimé son soutien aux recommandations du document de 1998.

En février 2000, la Children's Coalition, un consortium de groupes de pression en faveur des enfants ayant des besoins spéciaux, a convoqué une assemblée publique pour entendre le ministre de l'Éducation récemment nommé discuter des progrès accomplis. Le ministre envoya un membre de l'Assemblée législative et plusieurs bureaucrates pour le remplacer. Lorsque le député provincial et les bureaucrates n'ont pas été en mesure de présenter un plan spécifique pour mettre en œuvre les recommandations de *The Manitoba Special Education Review*, les personnes présentes ont clairement exprimé leur mécontentement. Un mois plus tard, le gouvernement embaucha l'un des coauteurs de la présente monographie, John VanWalleghem, éducateur spécialisé et administrateur de longue date, pour coordonner la Special Education Review Initiative (SERI). Au cours des deux années qui ont suivi, les membres de la SERI ont conseillé le ministre au sujet des mesures liées aux recommandations proposées.

Pendant cette période, le personnel de la SERI a mis en œuvre divers processus de consultation avec des groupes d'intervenants particuliers dans le cadre d'événements régionaux et provinciaux ouverts au public. Par le biais de la SERI, Éducation Manitoba a établi un Comité consultatif sur les services aux élèves afin de représenter l'éventail des intervenants pendant le processus de mise en œuvre.

Le Comité comprenait des représentants des groupes de pression, d'enseignants, de directeurs d'école, de directeurs généraux des écoles, de commissaires d'écoles et de parents, ainsi que des services aux élèves. Le Comité a poursuivi son travail sous une forme légèrement différente jusqu'à aujourd'hui. D'entrée de jeu, il a reçu le mandat de conseiller la SERI (et moins directement le ministre et le ministère de l'Éducation) au sujet de la mise en œuvre des modifications nécessaires pour aborder les recommandations du document de 1998. Parallèlement, le processus a permis aux groupes participants de surveiller les progrès et d'en informer leurs organismes respectifs. Lors de la première réunion du Comité, le personnel de la SERI a présenté un plan de travail qui classait toutes les recommandations dans sept catégories et permettrait subséquemment aux membres du Comité et à leurs organismes d'assurer un suivi des progrès accomplis.

En février 2001, lors d'une deuxième assemblée organisée par la Children's Coalition, le ministre a présenté une « Philosophie d'inclusion », qui a été publiée pour la première fois plus tard en 2001 dans un document d'appui d'Éducation Manitoba (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001a). Le document soulignait ce qui suit :

Le ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba s'est engagé à promouvoir l'inclusion de tous les citoyens.

> L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens.
>
> Les Manitobains voient dans l'inclusion une source d'enrichissement qui sert à augmenter le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous assurons davantage un milieu qui favorise un meilleur avenir pour tous les Manitobains et Manitobaines (p. 1.6)

Cette philosophie a été répétée dans la plupart des documents et présentations connexes du Ministère jusqu'à aujourd'hui.

Lors du forum de la Children's Coalition, en 2001, le ministre a également discuté des progrès de la mise en œuvre des recommandations de 1998 et il a indiqué que le Ministère s'engageait à toutes les mettre en œuvre. La Children's Coalition et le Comité consultatif sur les services aux élèves semblaient satisfaits des progrès accomplis et considéraient que la philosophie d'inclusion était un début prometteur.

Le prochain événement important a été la publication d'un document de travail intitulé *Follow-up to the Manitoba Special Education Review: Proposals for a Policy, Accountability and Funding Framework* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001b). Comme le titre du document l'indique, Éducation Manitoba proposait la coordination des mesures en matière de politique, de

financement et de responsabilisation. Le terme policy (politique) était utilisé dans son sens le plus large pour inclure l'éventail de documents gouvernementaux officiels, tels que les lois, les règlements, les directives ministérielles, les documents d'orientation et les documents d'appui. Ces documents expriment les intentions manifestes du gouvernement, mais les processus de financement et de responsabilisation favorisent souvent des comportements différents. En ce qui concerne le financement de l'éducation spécialisée, les auteurs sont d'accord avec Burello et Sage (1979) qui déclarent que le personnel d'une école agit parfois dans ce qu'il perçoit être les meilleurs intérêts de leur école en modifiant les formules de financement de l'éducation spécialisée pour maximiser les recettes. Par exemple, comme c'est apparemment le cas au Manitoba, des preuves anecdotiques indiquent que des divisions scolaires exagèrent parfois les besoins des élèves pour obtenir un financement, contrairement aux intentions de la politique. De la même manière, les processus de responsabilisation visent à influer sur les pratiques des écoles (Ladd, 1996), mais le personnel d'une école « déjoue » parfois le système (Figlio et Getzler, 2002) en suridentifiant les élèves ayant des besoins spéciaux, en particulier s'il perçoit que des conséquences significatives sont liées à des faibles cotes de rendement des élèves. Le gouvernement doit donc tenter d'intégrer les processus de financement et de responsabilisation pour soutenir l'intention du changement d'orientation, y compris les mesures législatives.

Le personnel de la SERI a utilisé le document de travail pour fonder les débats de politique avec les intervenants et les collectivités. De plus, on a lancé un projet pilote de trois ans dans sept divisions scolaires pour examiner les modifications possibles au financement de l'éducation spécialisée, ainsi qu'un processus pilote d'amélioration de l'élaboration des plans éducatifs personnalisés (PEP) et de leurs exigences de rapport avec le concours du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Bien que les modifications des politiques, du financement et de la responsabilisation aient été en cours d'élaboration, Éducation Manitoba a réalisé des progrès dans la mise en œuvre de plusieurs recommandations particulières de *The Manitoba Special Education Review* (1998). Le Ministère a publié *Cap sur l'inclusion — Relever les défis : Gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001a), un document d'appui aux bonnes pratiques de gestion du comportement difficile des élèves. Il a été suivi peu de temps après par *Cap sur l'inclusion — Puiser à même les ressources cachées : planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool* (2001c). Les deux documents répondaient aux recommandations visant l'offre d'un soutien aux éducateurs spécialisés œuvrant dans des situations particulièrement difficiles. Au cours des années subséquentes, Éducation Manitoba a publié des documents d'appui semblables qui traitaient des sujets suivants : la résolution efficace des problèmes à l'école, dans la famille et dans la collectivité (2004), les troubles du spectre de l'autisme (2005a), la prévention de la violence et de l'intimidation (2005b), le soutien aux élèves sourds ou malentendants (2009), les services aux élèves aveugles ou malvoyants (en collaboration avec Enfants en santé

Manitoba, 2011), la promotion des comportements positifs dans les salles de classe (2011) et d'autres sujets qui n'avaient pas été abordés avant le document de 1998.

En parallèle, le Ministère a commencé à mettre en œuvre des modifications graduelles du processus de financement pour la catégorie d'incidence faible. Depuis 1980, Éducation Manitoba allouait le financement de l'éducation spécialisée en utilisant une combinaison de deux mécanismes : un financement global fondé sur l'effectif étudiant et un financement pour la catégorie d'incidence faible fondé sur les demandes individuelles des élèves. Le document de 1998 a critiqué des aspects du deuxième processus de financement. Depuis, des modifications apportées par Éducation Manitoba ont tenté de réduire la stigmatisation et la négativité d'un système qui obligeait les parents et les éducateurs à soumettre des demandes annuelles fondées sur une description de la catégorie d'éducation spécialisée des élèves et sur l'importance de leurs besoins. Les modifications reconnaissaient que la philosophie d'inclusion et le domaine en général tentaient de se diriger vers une compréhension des besoins spéciaux fondée sur les forces. Au cours de plusieurs années, le Ministère a réduit la fréquence des demandes pour bon nombre de catégories de financement, ce qui a atténué la nécessité de traiter la négativité du processus. Les troubles du spectre de l'autisme ont finalement été ajoutés à titre de catégorie de financement particulière. De façon générale, les modifications gouvernementales ont été bien acceptées par les écoles et les parents.

Des modifications financières plus radicales ont été examinées, mais elles n'ont pas été mises en œuvre. Le projet pilote du Ministère (2001–2004) a examiné l'élimination de la catégorie de niveau 2 pour le financement des services aux élèves ayant un trouble grave du comportement. Le projet a remplacé la catégorie par un virement de financement global proportionnel, ce qui a eu comme avantage distinct la réduction du temps et des efforts engagés à remplir des demandes individuelles dans une catégorie plutôt difficile à définir. Toutefois, après la période d'essai de trois ans, certaines divisions scolaires participantes sont devenues inquiètes de perdre des fonds importants et ont donc préféré retourner aux demandes individuelles. C'est pourquoi la catégorie de niveau 2 pour les troubles graves du comportement existe toujours. Un autre processus de financement d'essai a été mis en branle pour l'année scolaire 2012–2013 à la Division scolaire de Seven Oaks.

Le personnel de la SERI a également eu des discussions avec les parents d'élèves identifiés et financés en fonction de catégories de déficience telles que celles des personnes sourdes ou malentendantes, des personnes aveugles ou malvoyantes et des personnes multihandicapées. On a demandé aux parents s'ils souhaitaient l'élimination du processus de demande individuelle de financement pour leurs enfants en faveur d'un financement global accru pour les divisions scolaires. Les parents reconnaissaient que le processus de demande individuelle encourageait l'étiquetage des enfants, mais ils croyaient qu'un tel processus d'identification était le meilleur moyen d'assurer que leurs enfants bénéficient d'un soutien supplémentaire. De plus, bon nombre de parents d'enfants qui ne bénéficiaient pas déjà d'un financement préféraient quand même le processus de demande individuelle, parce qu'ils espéraient que l'existence future de demandes mieux articulées se traduise

par l'admissibilité de leurs enfants. Certains aspects du processus de financement individuel ont donc été maintenus, bien que le Ministère ait réduit quelque peu l'impact négatif du processus, principalement en prolongeant bon nombre de périodes d'approbation afin que la soumission des demandes soit beaucoup moins fréquente.

Le changement d'orientation le plus attendu et le plus ambitieux visait des mesures législatives qui stipuleraient la mise en œuvre de programmes d'éducation appropriés pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux. Un tel processus a été lancé en novembre 2003 avec le dépôt du projet de loi 13, la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)*, à l'Assemblée législative. Le 12 mai 2004, le projet de loi a reçu l'adhésion de tous les partis politiques et a été adopté en troisième lecture. Le 10 juin, il a reçu la sanction royale pour entrer en vigueur après l'approbation des règlements afférents, qui a eu lieu le 28 octobre 2005. Les délais de mise en œuvre ont donné au personnel ministériel le temps de discuter des mesures législatives et des règlements imminents avec les collectivités et les intervenants du secteur de l'éducation pendant que les écoles et les éducateurs se préparaient à leur mise en œuvre. Le site Web du Ministère explique que les mesures législatives soutiennent la philosophie d'inclusion et aident les élèves à participer de manière valable à l'expérience de l'école. On y lit ce qui suit : « Pour les élèves ayant des besoins spéciaux, l'expérience scolaire devrait, autant que possible, être semblable à celle des autres élèves. » (<www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/aep/inclusion.html>).

La loi et les règlements ont été soutenus par plusieurs autres initiatives et documents. Éducation Manitoba a notamment publié les documents suivants : *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Normes concernant les services aux élèves* (2006b), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Un processus formel de règlement des différends* (2006a), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Guide pour les services aux élèves* (2007) et *Plan éducatif personnalisé — Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP* (2010b). Ces documents traitaient des secteurs de politique les plus importants qui étaient issus des mesures législatives. Les *Normes concernant les services aux élèves* présentaient en détail les attentes du Ministère en matière d'application du concept d'éducation appropriée par les écoles et les divisions scolaires dans les domaines suivants : politique, accès, dépistage précoce, évaluation, planification des services aux élèves, plans éducatifs personnalisés, discipline des élèves, résolution des différends, coordination des services et soutien professionnel. Les *Normes* précisaient clairement les pratiques qui doivent ou devraient être adoptées en assignant la plupart des responsabilités à la division scolaire, tout en assignant quelques responsabilités particulières aux directeurs d'école.

Lorsque des élèves ont des besoins spéciaux qui exigent une planification et une programmation individualisées, l'équipe décisionnaire se compose de l'enseignant, des parents, de l'élève et de tout membre assigné du personnel de l'école. Si les parents et l'école ne sont pas d'accord sur la programmation ou le placement le plus approprié à l'élève et ne peuvent résoudre le problème en utilisant le processus local en place, les règlements fournissent un processus de règlement des différends.

Chaque division scolaire a mis en place un processus pour les parents qui ne sont pas d'accord avec l'éducation de leurs enfants. Ce processus n'est pas différent pour les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux. Il est enclenché au niveau de l'école en ayant toujours l'espoir que les personnes directement engagées dans le différend puissent arriver à un résultat acceptable pour les parties. En cas d'échec, le processus peut prendre la forme d'un appel soumis à la division scolaire. Si le parent d'un enfant qui a un plan éducatif personnalisé (PEP) n'est toujours pas d'accord avec la décision prise par le conseil des commissaires de la division, il peut demander un examen et le ministère de l'Éducation étudiera si la question devrait être soumise à un comité de règlement des différends. Le document *Un processus formel de règlement des différends* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a) précise les étapes du processus, y compris le fait, à titre de niveau d'appel final, que les parties au conflit peuvent demander au sous-ministre de l'Éducation d'examiner et de modifier la décision du comité de règlement des différends.

Le *Guide pour les services aux élèves* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007) est essentiellement un manuel de référence qui présente toutes les ressources ministérielles et gouvernementales qui soutiennent les programmes d'éducation appropriés. Il offre des renseignements sur les mesures législatives, les lettres et directives ministérielles, les règlements, les normes, les politiques et les protocoles, les lignes directrices et les documents d'appui. Il constitue donc une ressource précieuse pour les dirigeants scolaires qui veulent approfondir leur connaissance des intentions du gouvernement.

Le document d'appui sur le PEP (2010b) met à jour des documents d'appui antérieurs. Pour un élève qui a des besoins spéciaux, le processus de planification individuelle et le plan éducatif personnalisé qui en résulte constituent la base des programmes d'éducation appropriés. Le document offre aux parents, à l'élève et au personnel de l'école qui s'occupent de la planification du PEP une description claire des élèves qui exigent un PEP et de ce qu'est un processus efficace, dont les éléments clés sont l'élaboration, la rédaction, la mise en œuvre et l'examen. Le document décrit certaines pratiques mises d'abord à l'essai pendant le projet pilote avec le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, notamment une suggestion que la grille des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève soit définie pour orienter les éléments de rapport et d'examen. Toutefois, un processus spécifique de mesure ou de documentation des progrès n'est pas exigé en vertu de la loi.

En conclusion, Éducation Manitoba a principalement répondu aux attentes qu'avaient les intervenants du secteur en 2001 au sujet des progrès dans le secteur de politique. Le Manitoba a non seulement établi un mandat pour une éducation appropriée, mais il a aussi produit un grand nombre de politiques et de documents pour en définir le sens. Les parents et d'autres intervenants bénéficient d'une base beaucoup plus forte pour travailler avec le personnel de l'école et avoir des attentes qui peuvent stimuler le personnel à améliorer la programmation. On peut même dire que le processus de financement est devenu plus sensible aux élèves et aux parents, même s'il n'a probablement pas évolué autant que certains l'avaient espéré lors de la publication de *The Manitoba Special Education Review*.

Parmi les trois éléments interreliés que la SERI a cernés en 2001 (politique, financement et responsabilisation), c'est le dernier qui semble avoir reçu le moins d'attention. Bien qu'il existe des descriptions très claires de ce que signifie une éducation appropriée et des principaux processus à mettre en place pour l'atteindre, il est difficile de savoir si les écoles offrent en fait une éducation appropriée à tous les élèves ou même s'ils en améliorent l'offre. Parmi les nombreuses approches de l'analyse de la responsabilité pédagogique, en particulier lorsqu'elle s'applique à l'éducation spécialisée, une des plus connues est le modèle des trois domaines proposé par le National Center on Educational Outcomes (Ysseldyke et coll., 1997). Les trois domaines sont les intrants et les ressources pédagogiques, les processus éducatifs et les résultats éducatifs pour les systèmes et les particuliers. Ladd (1996) a fourni une explication de l'évolution des systèmes de responsabilité pédagogique dans les années 1990, qui sont passés d'une concentration sur les intrants et les processus à une concentration sur les résultats, en particulier les résultats fondés sur la mesure de l'apprentissage des élèves. Depuis la publication en 1998 de *The Manitoba Special Education Review*, on pourrait soutenir que le gouvernement manitobain a précisé de nombreux **processus** en éducation spécialisée, mais qu'il a fait peu de progrès dans l'amélioration de la responsabilisation et n'a fait pratiquement aucun progrès vers la responsabilisation fondée sur les **résultats** éducatifs des élèves ayant des besoins spéciaux.

Le Manitoba manque de données publiquement accessibles et détaillées dans chacun des trois domaines (intrants, processus et résultats) recommandés par Ysseldyke et coll. (1997). Cela fait en sorte que des questions importantes demeurent sans réponse, ce qui empêche un débat public éclairé. Nous ne savons pas si les divisions scolaires offrent des services minimaux, mais nous savons grâce à des preuves anecdotiques (p. ex., Kresta, 2012a) que les élèves et les parents reçoivent des services qui varient grandement d'une division scolaire à une autre. Nous ne savons pas si de telles disparités sont dues à des ressources inégales, à de mauvaises utilisations des ressources ou à d'autres facteurs. En grande partie, le public ne sait pas si les processus précisés dans le document *Normes concernant les services aux élèves* sont mis en œuvre, bien que nous sachions que le rapport de 2012 du vérificateur général a indiqué que certaines divisions scolaires ne s'étaient pas conformées aux modifications apportées aux politiques divisionnaires. Toutefois, le Ministère est présentement dans la troisième année d'un processus d'examen et de rapport qui examine particulièrement la conformité aux politiques et aux règlements, ainsi que les dossiers d'un échantillon d'élèves qui bénéficient d'un financement pour la catégorie d'incidence faible. Un tiers des divisions scolaires fait l'objet d'un examen chaque année. Le processus d'examen et de rapport culmine avec une rétroaction transmise aux divisions scolaires individuelles. Toutefois, aucune disposition ne prévoit des rapports publics. Nous croyons qu'un rapport public qui regrouperait les résultats de toutes les divisions contribuerait à une conversation publique plus éclairée. Peut-être plus important encore, nous n'avons aucune donnée provinciale ou divisionnaire sur l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus par les élèves ayant des besoins spéciaux, malgré des directives claires sur l'utilisation du plan éducatif personnalisé d'une manière qui permettrait la création de données et sans doute la soumission de rapports à leur sujet.

Le Ministère ne propose aucun rapport public explicite au sujet des élèves ayant des besoins spéciaux et il n'a jamais précisé comment les écoles et les divisions scolaires devraient indiquer leurs progrès dans leurs propres rapports publics. En revanche, Éducation Manitoba publie un rapport périodique sur les résultats provinciaux obtenus par des évaluations provinciales, nationales et internationales et un rapport annuel sur les taux d'obtention de diplôme. Le Ministère a également exprimé son intention d'améliorer les données des résultats disponibles sur les élèves qui ont un statut d'autochtone. Nous nous demandons pourquoi il n'y a pas un engagement semblable à présenter des données sur les élèves ayant des besoins spéciaux.

L'établissement de rapports publics sur les progrès des élèves est une tâche complexe. Les élèves ayant des besoins spéciaux ne peuvent pas être identifiés et leur progrès vers des objectifs individualisés n'est pas la seule mesure du progrès. Il faut prendre note que de nombreux élèves ayant des besoins spéciaux participent aux programmes d'études provinciaux et leurs progrès dans l'atteinte des objectifs scolaires font partie des rapports destinés au public, comme ceux de tout autre élève. La présentation de rapports sur les progrès vers des objectifs individualisés est nécessaire dans le cadre du processus du PEP et si le processus est efficace, les parents auront connaissance des progrès de leurs enfants.

Au cours de la dernière décennie, la politique d'éducation appropriée est généralement devenue plus précise, en particulier grâce aux mesures législatives et au document *Normes concernant les services aux élèves*. Toutefois, la conversation provinciale n'a pas à sa disposition une grande partie de l'information qui permettrait d'analyser efficacement si la politique a les effets souhaités.

Leadership

Les responsables pédagogiques doivent accepter collectivement la responsabilité des secteurs de progrès et de stagnation depuis l'an 2000. L'analyse de l'efficacité du leadership dans le développement de pratiques et de résultats inclusifs en matière d'enseignement doit tenir compte de plusieurs niveaux de fonctionnement, au minimum ceux de la salle de classe, de l'école, de la division scolaire et du ministère de l'Éducation. À ces niveaux, nous ajoutons les organismes de pression et les organismes professionnels, parce qu'ils exercent une influence importante sur l'éducation spécialisée au Manitoba. Nous discuterons brièvement de chacun des niveaux, étant entendu que notre point de vue est idiosyncrasique et qu'il ne peut en grande partie être documenté avec des faits ou des dossiers publics. Néanmoins, le document *The Manitoba Special Education Review* a suscité l'espoir d'un changement et tout changement repose sur l'inspiration et la compétence du leadership. Nous manquerions à notre devoir si nous ne pouvions pas proposer au minimum une image limitée du leadership.

La salle de classe

Le niveau de la salle de classe fait essentiellement référence aux titulaires de classe. Le rapport de recherche inclus dans la présente monographie qui a été rédigé par Sheena Braun et Charlotte Enns aborde bon nombre des questions à ce niveau et nous ne les examinerons pas ici. Nous pouvons toutefois dire que les enseignants semblent accepter généralement que l'inclusion est une attente à laquelle ils doivent répondre au moins superficiellement. Certains agissent comme s'ils espéraient que la question de l'inclusion disparaisse, mais ils reconnaissent qu'ils ne peuvent pas l'ignorer de manière délibérée. À notre avis, voilà une raison qui justifie la nécessité d'un mandat prescrit par la loi. D'autres enseignants veulent répondre moins superficiellement à l'attente de l'inclusion, mais ils se sentent dépassés par les besoins de leurs élèves et par leur propre manque de préparation et d'expertise. Pourtant, d'autres encore semblent se comporter sans problème parce qu'ils sont déjà des enseignants qualifiés ou parce qu'ils croient que c'est leur devoir professionnel de travailler à l'amélioration de leurs compétences.

Une histoire nous fournit un bon exemple de ce qui arrive lorsqu'un élève ayant des besoins spéciaux établit des liens avec un « bon » enseignant. Il y a quelques années, une amie a demandé à John VanWalleghem d'aider sa nièce dont le fils de sept ans avait été diagnostiqué récemment sur le spectre de l'autisme. Ses parents et ses enseignants avaient toujours su que le garçon était quelque peu « différent » et ils s'étaient toujours adaptés à son comportement. Toutefois, le diagnostic a augmenté la mise d'une manière indéfinie et les parents étaient inquiets de savoir si l'école continuerait de soutenir leur fils, en particulier à l'approche de la fin d'une année scolaire très réussie et de la transition imminente à un niveau scolaire plus élevé. John a discuté avec la mère, qui lui a demandé s'il serait présent à la réunion de planification de fin d'année sur la transition et le PEP du garçon. John a accepté en indiquant qu'il ne dirait probablement pas grand-chose, mais qu'il essaierait de soutenir les parents et qu'il les aiderait à discuter de la situation après la réunion.

La réunion était présidée par le psychologue scolaire et elle commença avec une présentation par le titulaire de classe et l'enseignant ressource d'un résumé des progrès accomplis pendant l'année et de leur analyse des stratégies qui avaient été les plus efficaces. C'était un environnement collégial et constructif et John a été très impressionné par le travail d'équipe de chacun. Malheureusement, l'enseignante du niveau scolaire supérieur ne pouvait pas être présente pour la première partie de la réunion. Lorsqu'elle est arrivée, elle a expliqué qu'elle avait été occupée avec les activités de fin d'année dans sa classe et qu'elle se sentait pressée à participer à la réunion. Son langage corporel exprimait l'inconfort et l'impatience. Le psychologue scolaire lui a offert un sommaire raisonnable et positif des discussions qu'elle avait manquées, en terminant avec une description détaillée des stratégies qui, selon les membres de l'équipe, étaient les plus prometteuses pour une réussite continue. Il a demandé à l'enseignante si elle croyait qu'il serait possible de mettre en œuvre l'approche de l'équipe dans sa salle de classe. Elle a commencé à répondre en disant à peu près ceci : « C'est pourquoi je ne vois vraiment pas pourquoi je

devais passer du temps loin de mes enfants à un moment si occupé de l'année. » John a immédiatement imaginé le pire, s'attendant à ce que l'enseignante exprime des attitudes récalcitrantes et opposées à l'inclusion qui verraient le tracé de lignes de bataille entre l'enseignante et les parents. Puis l'enseignante poursuivit : « Évidemment, tout va bien se passer, parce que c'est comme ça que les choses fonctionnent dans ma classe de toute façon. » Elle expliqua ensuite brièvement comment sa méthode de fonctionnement normale était très individualisée et respectueuse. John a soupiré de soulagement et a été en mesure d'avoir une rencontre de compte rendu agréable avec les parents après la réunion. Tous sont partis avec des attentes optimistes pour l'année à venir.

Un véritable changement en faveur de programmes d'éducation appropriés pour les élèves ayant des besoins spéciaux repose davantage sur le titulaire de classe que sur toute autre personne. Comme Hattie (2009) le souligne à partir de sa synthèse des méta-analyses d'une formation scolaire efficace, « les facteurs internes à l'école, en particulier la qualité des enseignants, représentent une proportion de variation beaucoup plus grande que les facteurs externes à l'école » (p. 108, traduction). Il poursuit en citant Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004) pour déclarer qu'« entre 7 % et 21 % de la variation dans les gains de rendement scolaire étaient associés aux variations de l'efficacité des enseignants » (p. 108, traduction). Le titulaire de classe est la personne qui passe le plus grand nombre d'heures de classe avec les élèves et ce doit être cette personne qui accepte le double défi de la compréhension des intentions de l'inclusion et du développement des compétences nécessaires pour offrir un enseignement différentiel et même individualisé. Étant donné que chaque enseignant doit être le dirigeant critique de chaque élève dans la salle de classe, le Manitoba n'aura pas réussi à offrir des programmes d'éducation appropriés jusqu'à ce que les 13 000 membres du personnel enseignant de la province soient compétents et prêts à les offrir. Comme l'enseignante de l'histoire de John, certains enseignants sont déjà sur la bonne voie. Bon nombre d'autres ont un long chemin à parcourir. Nous y reviendrons lorsque nous discuterons du rapport de Braun et Enns.

Au Manitoba, un événement pertinent récent a été le travail de Jennifer Katz à l'Université du Manitoba. Elle a présenté son modèle à trois blocs de la conception universelle de l'apprentissage dans le cadre de cours et d'ateliers, et en écrivant un livre (Katz, 2012). On croit de plus en plus que le modèle comblera de manière importante les lacunes dans les compétences des enseignants en matière d'enseignement inclusif.

L'école

À l'école, le leadership est souvent le fait de quelques personnes clés. Le directeur d'école est la personne la plus évidente, mais lorsqu'il s'agit des programmes d'éducation appropriés, l'enseignant ressource ou de soutien est souvent tout aussi important parce qu'il est responsable de la plus grande partie des interactions de l'école avec les élèves ayant des besoins spéciaux. D'autres professionnels du soutien, tels que le psychologue scolaire de l'histoire précédente, jouent également

un rôle de premier plan. Pour ces personnes, une concentration sur les programmes d'éducation appropriés crée de nouvelles attentes, pas tellement pour leur expertise en administration, en enseignement ou en soins cliniques, mais surtout pour leur expertise en matière de processus. Quelqu'un doit diriger les processus de médiation, comme les réunions sur les PEP, qui appartiennent uniquement au domaine de l'éducation spécialisée inclusive. (Nous ne voulons pas minimiser l'importance de l'expertise en matière de contenu des programmes. Une discussion publique récente sur le rapport de 2012 du vérificateur général a mis en lumière des plaintes importantes sur la formation inadéquate des enseignants et d'autres membres de l'équipe de l'école lorsqu'il s'agit de certains besoins spéciaux des élèves [Kresta, 2012a].) À son niveau le plus fondamental, l'éducation appropriée repose sur la capacité d'une équipe de reconnaître qu'un élève a un besoin hors de l'ordinaire et de s'organiser pour y répondre. Au Manitoba, le processus éducatif ordinaire est le programme d'études provincial publié qui est soutenu par un enseignement différentiel (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001a). Le traitement de l'extraordinaire exige un leadership sur le plan du processus.

Par contre, quelqu'un doit organiser le milieu où l'individualisation est valorisée pour tous les élèves, où le travail d'équipe est systématique et efficace, où on encourage la créativité pour relever les défis et où les leçons tirées des succès et des erreurs fondent les améliorations futures. Un tel leadership formel repose habituellement sur le directeur d'école. Waters, Marzano et McNulty (2003) ont plaidé de façon éloquente en faveur de l'importance des responsabilités de leadership en en indiquant 21 « qui sont associées de manière importante aux progrès des élèves » (p. 2, traduction). Les auteurs ont souligné qu'on perçoit depuis longtemps que le leadership scolaire a des effets concrets, mais ils ont mené une méta-analyse d'études publiées dans les trente années précédentes pour vérifier cette perception. Ils ont conclu que « les données de notre méta-analyse démontrent qu'il existe en fait un lien substantiel entre le leadership et les progrès des élèves. Nous avons découvert que l'ampleur moyenne de l'effet du leadership sur les progrès des élèves, exprimée comme une corrélation, se chiffre à 0,25 » (p. 3, traduction).

Hattie (2009) a cité Waters et ses collègues, ainsi que de nombreux autres auteurs, pour confirmer le rôle critique des dirigeants scolaires dans l'amélioration des progrès des élèves. Il est même devenu plus spécifique en distinguant le leadership pédagogique du leadership transformationnel et en montrant les avantages du premier sur le deuxième : « Le leadership pédagogique fait référence aux directeurs d'école qui se concentrent principalement sur la création d'un climat d'apprentissage sans perturbation, un système d'objectifs d'enseignement clairs et des attentes élevées chez les enseignants pour ces derniers et les élèves. » (p. 83, traduction) Ainsi, toutes les écoles bénéficient d'un leadership efficace, y compris les écoles qui ciblent une éducation appropriée.

Un leadership efficace se compose principalement de compétences non techniques et le système manitobain ne semble pas se concentrer très particulièrement sur le développement de ces compétences. Le rapport de Joan Zaretsky publié dans la présente monographie décrit comment les directeurs d'école ressentent le manque de connaissances spécialisées en matière de processus (et de compétences en matière de contenu des programmes d'ailleurs), mais nous étendons le problème aux autres dirigeants scolaires. Nos écoles ont besoin d'un leadership partagé si nous voulons atteindre les objectifs des programmes d'éducation appropriés pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Les dirigeants ont besoin de compétences en leadership d'équipe qui ne sont pas enseignées systématiquement au Manitoba. On dirait qu'il y a trop de lacunes sur le plan de l'expertise pour que nous puissions toutes les combler dans un avenir proche. Toutefois, nous aurions de meilleures chances de combler les lacunes en matière de contenu si nous pouvions d'abord travailler efficacement en équipe, parce que cela nous permettrait d'établir des priorités pour les écarts à combler. À notre avis, il ne s'agit toujours pas d'une approche systématique dans la plupart des écoles.

Pour améliorer leurs compétences en matière de processus, les directeurs d'école et les autres dirigeants scolaires pourraient certainement commencer par examiner le document *Normes concernant les services aux élèves* (2006b) pour connaître les responsabilités en matière de leadership qu'ils devraient assumer. Selon le document (p. 14 et 17), le directeur ou la directrice d'école est responsable de ce qui suit :

- faire évaluer l'élève dès que c'est raisonnablement possible et l'envoyer aux autorités chargées des évaluations spécialisées si l'équipe de l'école n'est pas à même de cerner pourquoi l'élève a du mal à atteindre les résultats d'apprentissage et si elle croit qu'il ne peut pas les atteindre même avec un enseignement différencié et des arrangements;
- veiller à ce qu'un PEP soit dressé pour tout élève qui ne peut pas accéder au programme d'études régulier;
- veiller à ce que le PEP :
  - soit élaboré avec l'aide du (des) enseignant(s) de l'élève et d'autres membres du personnel de l'école;
  - prenne en compte les besoins de comportement et médicaux de l'élève (le cas échéant);
  - respecte les protocoles provinciaux concernant la transition de l'élève à l'école et à la fin de ses études;
  - soit mis à jour tous les ans, ou plus souvent si un changement dans le comportement ou les besoins de l'élève le justifie;
- veiller à ce que les parents de l'élève et celui-ci (si cela convient) aient l'occasion de participer à l'élaboration et à la mise à jour du PEP, et à ce qu'ils soient accompagnés et aidés par une personne qu'ils ont choisie.

Lorsque les dirigeants scolaires assument ces responsabilités et surveillent la mise en œuvre des PEP et l'évaluation des progrès des élèves, les écoles prennent un bon départ vers la concrétisation des intentions des programmes d'éducation appropriés.

Nous connaissons des écoles où les directeurs d'école ont pris l'initiative et avancé à grands pas vers la création d'un environnement plus inclusif. Inclusive Education Canada (2011) a documenté certains de ces exemples, y compris deux écoles manitobaines. Ces exemples nous donnent de l'espoir et servent à nous rappeler qu'on pourrait accomplir davantage si plus de dirigeants scolaires assumaient le même niveau de responsabilité.

La division scolaire

La division scolaire est un niveau de fonctionnement où nous aimerions voir des modifications systémiques importantes. Étant donné que la prestation de services d'éducation est principalement déléguée aux commissions scolaires par l'Assemblée législative, les règlements du Manitoba et les *Normes concernant les services aux élèves* (2006b) confient également la responsabilité de l'offre de programmes d'éducation appropriés aux commissions scolaires. À un niveau pratique, les commissions devraient harmoniser leurs politiques avec les lois, règlements et normes provinciaux, puis assigner la responsabilité de leur mise en œuvre au personnel administratif de la division scolaire. Par contre, malgré les sept années écoulées depuis la promulgation de la loi sur les programmes d'éducation appropriés, à notre avis, bon nombre de commissions scolaires n'ont pas affiché un tel degré de leadership, même si la Manitoba School Boards Association (MSBA) soutient publiquement l'intention de la loi. Toutes les divisions scolaires pourraient alléguer qu'elles ont fait des progrès, mais nous questionnons la rapidité de ces derniers. Nous sommes conscients de l'existence de beaucoup plus d'autres groupes de services d'éducation spécialisée et salles de classe autonomes, en particulier dans les grandes divisions scolaires, que ceux auxquels nous pourrions nous attendre si ces divisions concrétisaient réellement les intentions de la loi et la philosophie d'inclusion.

Un coup d'œil rapide aux sites Web des divisions scolaires indique que la moitié d'entre elles seulement accorde une attention explicite au concept des programmes d'éducation appropriés, que ce soit dans les énoncés de politique ou de mission, ou dans les renseignements sur les programmes offerts. Cela correspond à l'écart cerné dans le rapport du vérificateur général (2012). Les premières exigences indiquées dans les Normes concernant les services aux élèves (2006b) (p. 8) sont les suivantes :

1. les divisions scolaires devraient réviser leur politique existante et élaborer une nouvelle politique sur l'éducation favorisant l'inclusion, de manière à respecter les lois constitutionnelles et provinciales en vigueur sur les droits de la personne ainsi que les lois, règlements, politiques et lignes directrices provinciales;
2. la nouvelle politique devrait être mise à la disposition du public.

Nous sommes donc déçus de constater une conformité si limitée. Par ailleurs, nous savons que les divisions scolaires ont adopté le document sur les normes à titre de lignes directrices pour l'évaluation et l'amélioration des services divisionnaires aux élèves. Nous espérons que le processus d'examen et de rapport d'Éducation Manitoba cernera les lacunes dans les politiques et favorisera des progrès accrus.

Les dirigeants des divisions scolaires ont également la possibilité d'encourager les conversations au sujet des réalisations des élèves. Il incombe aux divisions scolaires de faire rapport annuellement de leurs activités à leurs collectivités et il est prévu que leurs rapports comprennent des renseignements sur les services aux élèves. Encore une fois, un coup d'œil rapide aux sites Web et aux rapports annuels des divisions indique que peu d'entre elles présentent des données sur les réalisations des élèves et aucune ne semble traiter des réalisations des élèves ayant des besoins spéciaux. Le PEP est la norme évidente pour évaluer les réalisations des élèves ayant des besoins spéciaux, mais aucune division ne semble prête à publier des renseignements sur ses progrès dans l'atteinte des résultats prévus pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Nous reconnaissons que les renseignements ne peuvent pas être attribués individuellement aux élèves. D'un autre côté, les divisions scolaires, sauf les plus petites, peuvent pratiquement résumer les données de l'ensemble de la division sur l'atteinte des objectifs du PEP sans identifier les élèves dont on inclut les données. À titre d'analogie, certaines divisions publient des résultats des évaluations provinciales de niveaux scolaires donnés et, bien que cela identifie un groupe cible, personne ne s'inquiète de révéler l'identité d'élèves individuels.

Éducation Manitoba

Dans une certaine mesure, les responsabilités du Ministère ont été traitées dans la section antérieure sur les mesures législatives et les politiques. On a observé des progrès importants à tous les niveaux de l'élaboration des politiques, de la préparation de mesures législatives à la rédaction de documents d'appui. Le personnel du Ministère responsable des services aux élèves a reçu une formation en programmation différentielle et en conception universelle et semble transmettre un message passablement cohérent au secteur de l'éducation. Comme dans le cas des commissions scolaires, nous posons la question de l'importance des attentes en matière de conformité et de la rapidité des progrès. Maintenant que la politique sur les programmes d'éducation appropriés a été adoptée, nous nous tournons vers le Ministère pour des plans d'action en vue de favoriser sa mise en œuvre dans les écoles. Le document *Normes concernant les services aux élèves* (2006b), en particulier, présente un aperçu intéressant des pratiques que nous devrions observer dans les écoles. On l'utilise aujourd'hui systématiquement comme document de base pour évaluer la conformité des divisions scolaires lorsque les équipes du Ministère examinent les programmes divisionnaires tous les trois ans.

Les processus d'examen du Ministère relèvent de l'initiative de planification de l'éducation, qui a été lancée plus ou moins au même moment que la SERI. Il y avait un lien intentionnel entre les deux initiatives. Le processus original d'examen et de rapport sur les services aux élèves, appelé le plan d'action divisionnaire annuel, a été établi en 1989 et il a été intégré dans le rapport de planification divisionnaire dans les années 2000. Le présent rapport divisionnaire triennal doit inclure des références précises aux services aux élèves. Au départ, le Ministère n'exigeait de chaque division qu'un rapport sommaire écrit et des rapports annuels écrits à l'intention de la collectivité. Toutefois, en 2007, le Ministère a mis en œuvre le processus d'examen et de rapport triennal, accompagné par une visite des lieux par une équipe d'examen ministérielle. Le Ministère a entrepris son deuxième cycle triennal et tous les rapports sur les résultats ne sont soumis qu'à l'administration divisionnaire. Nous aurions aimé constater une concentration accrue sur des rapports destinés au public qui présentent comment l'ensemble des divisions scolaires satisfait aux exigences législatives, réglementaires et normatives.

Comme les divisions scolaires, Éducation Manitoba a la possibilité et la responsabilité d'encourager les discussions sur les réalisations des élèves et de le faire d'une manière qui intègre les réalisations des élèves ayant des besoins spéciaux. Jusqu'ici, les rapports périodiques du Ministère sur les réalisations des élèves (p. ex., *Profil de l'apprentissage et du rendement des élèves au Manitoba, 2006–2010*) n'ont pas inclus des renseignements sur les élèves ayant des besoins spéciaux. En fait, le Ministère a fait part de son intention d'inclure des renseignements sur les élèves d'ascendance autochtone, tout en demeurant silencieux au sujet des deux autres populations ciblées pour des programmes touchant l'équité, soit les élèves ayant des besoins spéciaux et les élèves pour lesquels l'anglais est une langue additionnelle.

La réponse du Ministère au rapport du vérificateur général (2012) indiquait que ce dernier explorerait des moyens de soumettre des rapports sur « la fréquentation scolaire, l'obtention des crédits et le taux d'obtention de diplôme ». Toutefois, ces indicateurs ne sont pas des résultats d'apprentissage significatifs pour les élèves dont les objectifs de leurs PEP ne correspondent pas au programme d'études provincial. La seule mesure pertinente de la réussite scolaire de ces élèves consiste à évaluer si les objectifs de leurs PEP respectifs sont atteints. Nous reconnaissons que la concentration sur les résultats des PEP comporte des faiblesses inhérentes, notamment les normes inégales qu'établissent diverses équipes responsables des PEP. Par contre, une discussion éclairée exige les meilleures données qui soient et la réussite du PEP est le seul résultat d'apprentissage que nous ayons. Nous aimerions donc l'adoption d'une approche concertée du Ministère et des divisions scolaires qui comprendrait ce qui suit :

- le renforcement des compétences des éducateurs pour l'établissement d'objectifs mesurables pour les PEP;
- le renforcement des compétences des éducateurs pour évaluer les progrès vers l'atteinte des objectifs des PEP (p. ex., s'attendre à ce que la grille des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève soit utilisée comme un processus universel);

- la soumission au Ministère de rapports par les écoles et les divisions scolaires sur les résultats cumulatifs de l'atteinte des objectifs des PEP;
- la présentation par le Ministère de rapports sur les résultats cumulatifs de la même manière que les résultats sont indiqués pour d'autres mesures provinciales des réalisations des élèves.

Nous croyons également qu'une telle approche correspondrait plus étroitement à l'intention de la recommandation suivante du vérificateur général : « qu'Éducation Manitoba collabore avec les divisions scolaires à l'élaboration de méthodes de surveillance des résultats atteints par les élèves ayant des besoins spéciaux » (p. 291, traduction).

Dans le cadre de son rôle de leadership, le Ministère anime des groupes de discussion qui traitent de plusieurs sujets importants : programmes d'études, finances, questions autochtones, etc. Le Comité consultatif sur l'éducation inclusive et les services aux élèves joue ce rôle depuis 2000 pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Il permet les échanges d'information et les discussions entre le Ministère et les intervenants importants, ce qui est une initiative positive. Toutefois, le Comité n'a pas travaillé en fonction d'un plan de travail spécifique depuis presque sa création. Cela atténue ses effets positifs et devrait être corrigé.

Nous croyons donc que le Ministère a fait preuve d'un leadership stable pendant les années qui ont suivi immédiatement la publication de *The Manitoba Special Education Review*, mais le rythme des améliorations a ralenti plus récemment. Une partie de ce ralentissement est due à l'absence d'un processus de planification tourné vers l'avenir qui comprend des objectifs et des échéances spécifiques. Toutefois, l'infrastructure nécessaire pour reprendre le rythme des améliorations est toujours en place. Par exemple, une des initiatives positives d'Éducation Manitoba a été le maintien du Comité consultatif sur les services aux élèves. Cet organisme garantit au moins un certain degré d'ouverture aux vues éclairées et même à la critique et cela fournit une base solide à une amélioration continue. De plus, le document *Normes concernant les services aux élèves* (2006b) peut être consulté et le document d'appui relativement nouveau sur les PEP offre une possibilité importante de mettre l'accent sur le processus fondamental des programmes d'éducation appropriés. Finalement, le processus d'examen et de rapport du Ministère est prometteur non seulement pour aider les divisions scolaires à améliorer leur fonctionnement, mais aussi pour recueillir le genre de données qui pourraient informer les discussions publiques et réduire les lacunes en matière de responsabilisation.

Organismes de pression

Il n'est peut-être pas surprenant qu'on ait observé une réduction des activités de défense des droits depuis l'adoption de la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)* et de ses documents d'appui. Par exemple, la Children's Coalition a organisé de rares réunions d'étape et il semble que la réduction de l'activité des organismes de défense communautaires ait

contribué au déclin général des progrès provinciaux dans la mise en œuvre des recommandations de *The Manitoba Special Education Review* (1998). Il ne fait guère de doute que le gouvernement, comme bon nombre d'organismes publics, ne peut se concentrer que sur un nombre limité de priorités à un moment donné. Si les programmes d'éducation appropriés demeurent un élément qui exige des progrès, et nous le croyons, les groupes de pression doivent donc contester continuellement le gouvernement pour maintenir le profil de ces derniers.

On a observé récemment des signes d'une activité renouvelée. En février 2011, la Children's Coalition a organisé un événement avec le Manitoba Council for Exceptional Children pour explorer la question « Avons-nous atteint notre objectif? » en lien avec *The Manitoba Special Education Review*. À la suite du rapport du vérificateur général de 2012, la Children's Coalition a envoyé une lettre de réponse au Ministère (Kresta, 2012b) et organisé un forum de parents pour discuter du rapport. La lettre confirmait les préoccupations des parents au sujet de bon nombre des questions soulevées par le vérificateur général et suggérait une échéance pour la réaction d'Éducation Manitoba. Le forum de parents était la première suggestion et le rapport qui en a résulté (Kresta, 2012a) a nourri abondamment la discussion au sein du Ministère. Toutefois, rien n'indique que le Ministère a accepté les autres recommandations de la Children's Coalition qui se concrétiseraient dans un plan d'action.

Bien que visant le Ministère, le rapport du vérificateur général (2012) suggère également la nécessité des activités de défense des droits au niveau local ou à celui des divisions scolaires. Étant donné que la plus grande partie de la responsabilité des programmes d'éducation appropriés est dévolue aux divisions scolaires, les parents et les groupes communautaires pourraient tenir les écoles et les divisions scolaires responsables de s'acquitter de leurs responsabilités. Nous suggérons qu'il s'agit d'un rôle particulier pour les commissaires d'écoles et les groupes consultatifs de parents, mais cela pourrait aussi être une cible pour les groupes de pression régionaux et provinciaux.

Un développement encourageant a été un engagement accru en faveur de l'idée de l'éducation appropriée par la Manitoba Association of Parent Councils (MAPC). Le renforcement des groupes de parents ne peut que faciliter le travail de défense des droits des groupes d'intérêts.

Organismes professionnels

Nous nous attendons à un leadership des organismes professionnels liés aux services aux élèves, tels que la Student Services Administrators' Association of Manitoba (SSAAM) et le Manitoba Council for Exceptional Children (MCEC). Les principaux organismes professionnels du monde de l'éducation, soit la Manitoba Teachers' Society, le Council of School Leaders, la Manitoba Association of School Superintendents et la Manitoba School Boards Association, ont reconnu publiquement que les programmes d'éducation appropriés et l'éducation inclusive

sont des mandats légitimes et ont encouragé leurs membres à y être favorables. Les quatre organismes se sont engagés généralement en faveur de la justice sociale et ont adopté l'inclusion comme un aspect important de celle-ci. Ils ont l'oreille du gouvernement d'une façon que n'ont pas la SSAAM et le MCEC et, tout comme la MAPC, ils proposent des fondements moins intéressés aux activités de défense des droits. Si les parents, les enseignants, les directeurs d'école, les directeurs généraux des écoles et les commissaires d'écoles acceptent l'importance des programmes d'éducation appropriés, nous pouvons espérer davantage que ceux-ci demeureront une priorité et connaîtront des progrès continus.

Formation initiale du personnel

Au cours de la dernière décennie, les éléments essentiels de la formation initiale des enseignants au Manitoba sont demeurés sensiblement les mêmes. Afin d'être admissible à la certification provinciale, une personne doit obtenir un premier diplôme dans une matière, puis poursuivre un baccalauréat en éducation (B.Ed.). Ce dernier diplôme est l'équivalent de deux années d'études universitaires, y compris un stage prolongé et supervisé dans une école. Le stage est de 24 semaines, qui sont intercalées dans les deux ans d'études. Avant d'être employés, les enseignants sont formés pour l'enseignement général dans une classe et, quelle que soit la concentration de leur programme de baccalauréat (pour les années primaires, intermédiaires ou secondaires), un enseignant certifié peut être embauché pour enseigner n'importe quelle matière aux élèves de tous les groupes d'âge (Lutfiyya et VanWalleghem, 2001).

La modification récente la plus importante qu'on a apportée à la formation initiale des enseignants a été adoptée en 2008, lorsque le ministre de l'Éducation de l'époque a mis de l'avant « l'exigence de diversité ». Tous les étudiants au B.Ed. doivent désormais réussir un cours de trois crédits en éducation spécialisée inclusive et un autre cours de trois crédits dans un domaine connexe qui porte sur l'enseignement à la diversité des élèves dans le système scolaire provincial. Aussi, au moins dans quelques-uns des cinq programmes de B.Ed. au Manitoba, on constate un accent accru sur le concept de conception universelle à titre d'approche utile et efficace.

Possibilités de formation post-baccalauréales

Au Manitoba, les enseignants peuvent poursuivre leurs études dans un programme post-baccalauréal ou de diplôme supérieur en éducation qui est offert aujourd'hui par quatre des cinq facultés d'éducation de la province. L'option de trente crédits propose des études supplémentaires dans divers domaines, y compris l'éducation spécialisée inclusive, le counseling, l'administration scolaire, l'éducation des adultes et la gamme complète des aires curriculaires. En plus d'obtenir un diplôme post-baccalauréal en éducation, les étudiants peuvent aussi obtenir un certificat d'Éducation Manitoba en éducation spécialisée, en counseling, en anglais langue additionnelle ou en administration scolaire (chaque certificat exige de suivre des

cours particuliers). Le gouvernement provincial n'exige pas que les enseignants acquièrent une autre formation ou un autre diplôme que le B.Ed., sauf pour occuper certains postes cliniques (p. ex., psychologue scolaire, orthophoniste, travailleur social, spécialiste en lecture, physiothérapeute, ergothérapeute) pour lesquels existe un processus national d'agrément (Lutfiyya et VanWalleghem, 2001).

Au cours de la dernière décennie, divers organismes ont recherché l'offre des cours de base à des cohortes, soit les cours exigés pour le certificat provincial en éducation spécialisée. Par exemple, l'Université du Manitoba a collaboré avec le Manitoba First Nations Educational Resource Centre (MFNERC) pour offrir des cours de base à deux cohortes d'éducateurs des Premières nations, qui ont été en mesure ensuite de demander un certificat d'Éducation Manitoba. Deux divisions scolaires ont parrainé des possibilités semblables pour leurs employés afin que tous leurs enseignants ressources et éducateurs spécialisés soient admissibles au certificat en éducation spécialisée.

Bien que la question n'ait pas été abordée dans le document *The Manitoba Special Education Review*, Éducation Manitoba a récemment créé un certificat pour les conseillers scolaires. Selon le site Web d'Éducation Manitoba, « les exigences du certificat soutiennent et reconnaissent la formation professionnelle et l'éducation nécessaires pour assumer les responsabilités d'un conseiller scolaire dans le milieu de l'école » (sans date, traduction). Toutefois, le site Web souligne que le certificat de conseiller est recommandé, mais il n'est pas obligatoire, tout comme les certificats en éducation spécialisée et en administration scolaire.

Programmes d'études supérieures

L'Université de Brandon, l'Université de Saint-Boniface et l'Université du Manitoba offrent des programmes de maîtrise en éducation et l'Université du Manitoba offre aussi un programme de doctorat. Comme nous l'indiquions dans notre article antérieur, l'accent d'un programme d'études supérieures consiste à « développer les capacités de leadership, de recherche et de planification des étudiants diplômés, tout en leur offrant une formation spécialisée dans leur domaine de choix » (Department of Educational Administration, Foundations and Psychology, sans date, tel que cité dans Lutfiyya et VanWalleghem, 2001, p. 88, traduction). L'Université du Manitoba a offert deux fois un programme de doctorat qui met l'accent sur l'éducation inclusive, soit en 2003 et en 2010. Elle a également soutenu les étudiants de doctorat dans des programmes plus individualisés pour qu'ils se concentrent sur l'éducation spécialisée inclusive. Dans la présente monographie, nous mettons en vedette le travail de récents titulaires de maîtrise et de doctorat de l'Université du Manitoba en éducation spécialisée inclusive. Leurs rapports proposent un excellent aperçu des intérêts et des recherches poursuivis par les étudiants diplômés qui sont aussi presque toujours des professionnels de l'éducation à temps plein.

Un examen des recherches produites par ces étudiants diplômés offre une indication intéressante des questions qu'ils ont étudiées. La plus grande partie de leur travail de thèse se concentre sur divers aspects du travail des éducateurs pour soutenir et éduquer les enfants handicapés ou ceux qui ont d'autres difficultés à l'école. Certains auteurs, comme McLean (1998) et Updike (2005), ont examiné l'importance des points de vue des éducateurs sur l'inclusion des élèves handicapés et sur l'engagement en sa faveur. Cantor (2010) a examiné les expériences des familles autochtones et immigrantes qui avaient un enfant handicapé dans le système scolaire. Schwartz (2011) a entrepris une analyse critique du discours des manuels sur l'éducation spécialisée les plus couramment utilisés dans les universités canadiennes. Elle a examiné le portrait des élèves décrits comme ayant des déficiences importantes ou multiples. Un quatrième groupe d'étudiants diplômés a étudié des interventions programmatiques ou curriculaires particulières. Par exemple, Wells (2011) a examiné l'efficacité de l'apprentissage par investigation pour les étudiants handicapés. Ashcroft (2011) a documenté les accommodements offerts par les programmes de sciences infirmières universitaires dans l'Ouest canadien.

Auxiliaires d'enseignement

On n'a observé aucune modification majeure tant dans le rôle que dans la formation initiale des adjoints d'enseignement (souvent appelés « auxiliaires d'enseignement » au Manitoba) depuis notre article initial de 2001. Toutes les divisions scolaires ont recours à des auxiliaires d'enseignement pour participer à la prestation de leurs services d'éducation spécialisée et de soutien. Les auxiliaires ne sont pas obligés d'avoir une formation particulière ou initiale, mais ils doivent avoir atteint la majorité légale et ne pas avoir un dossier criminel. Le gouvernement provincial exige toujours que les divisions scolaires embauchent une infirmière autorisée à titre d'auxiliaire d'enseignement lorsqu'un élève a des besoins en soins de santé particuliers et importants. Les auxiliaires peuvent participer évidemment à une variété de cours et d'ateliers sur des sujets tels que les premiers soins et la réanimation cardiorespiratoire. Quelques programmes de formation formels sont en place pour enseigner aux auxiliaires à travailler dans les écoles, les garderies et les bureaux d'aide sociale (Lutfiyya et VanWalleghem, 2001). En 2009, Éducation Manitoba a publié *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba*, un document de lignes directrices au sujet des auxiliaires d'enseignement.

Pour résumer, avant d'être employés, les éducateurs d'aujourd'hui participent à des séances d'orientation sur les besoins des élèves qui sont handicapés, qui apprennent de diverses façons ou qui ont des antécédents culturels différents. Un certain nombre de divisions scolaires et d'autres autorités responsables de l'éducation ont aussi facilité pour les membres de leur personnel la poursuite et l'obtention d'un diplôme post-baccalauréal ou d'une maîtrise en éducation dans un domaine d'études pertinent.

Toutefois, comme les articles qui suivent de Braun et Enns au sujet des enseignants et de Zaretsky au sujet des directeurs d'école le rendent évident, les éducateurs sur le terrain ne se sentent pas entièrement préparés à affronter les défis des programmes d'éducation appropriés. Il y a beaucoup de travail à accomplir avant que le Manitoba puisse revendiquer que tous ses éducateurs sont préparés adéquatement à s'acquitter du mandat formulé dans la législation.

Recherche empirique

Entre 2001 et 2012, l'éducation spécialisée inclusive a bénéficié d'une juste part d'attention des milieux universitaires. Un indicateur est le nombre d'étudiants diplômés qui se sont concentrés sur ce sujet. Nous avons distribué une demande générale de contributions aux responsables des trois facultés qui offrent des programmes d'études supérieures (Brandon, Manitoba et Saint-Boniface). Nous avons demandé qu'on envoie notre invitation à tout étudiant récemment diplômé qui avait rédigé un mémoire ou une thèse portant sur l'éducation inclusive au Manitoba. Les exposés pouvaient traiter de la thèse des étudiants en partie ou en totalité. Nous avons accepté les six exposés qui répondaient aux critères et ils proviennent tous d'étudiantes diplômées de l'Université du Manitoba. Les sujets (et les auteures entre parenthèses) des exposés comprennent la prise de décision chez les jeunes qui ont une déficience intellectuelle (Melnychuk), les liens entre les croyances des enseignants au sujet de l'inclusion et leurs pratiques dans les salles de classe (Braun et Enns), les pratiques de planification des divisions scolaires (Eblie Trudel), la gestion de l'information pour les élèves en transition vers l'âge adulte (Park), les points de vue des directeurs d'école du nord du Manitoba sur les modifications législatives (Zaretsky) et le processus de réforme pour une inclusion accrue dans une école intermédiaire (Mitchell). L'expérience de travail des auteures comprend les tâches suivantes : administration des services aux élèves, postes de direction dans une école et une division scolaire, analyse des politiques, enseignement universitaire, soutien aux enseignants et perfectionnement professionnel. Nous nous sommes engagés à laisser les auteures utiliser leur propre voix et c'est pourquoi les articles n'adoptent pas un format uniforme. Toutefois, ils reflètent collectivement la partie émergée de l'iceberg pour les nombreuses questions liées à l'éducation spécialisée inclusive au Manitoba qui méritent une attention particulière.

La prise de décision chez les jeunes qui ont une déficience intellectuelle et les autres jeunes : une comparison des perceptions[3] (Barbara J. Melnychuk[4])

Contexte et objectif

Le concept de la participation à la prise de décision des adultes manitobains (âgés de plus de 18 ans) qui vivent avec une déficience intellectuelle est soutenu par la *Loi sur les personnes vulnérables ayant une déficience mentale (LPVDM)*, qui correspond au chapitre V90 de la Codification permanente des lois du Manitoba et qui a reçu la sanction royale en 1993. Le contenu de la *LPVDM* est important pour les éducateurs manitobains et il joue le rôle de toile de fond pour mes recherches. Il est essentiel que les éducateurs, les parents, les tuteurs et les autres personnes attentionnées connaissent le contenu de la *LPVDM* afin que nous puissions travailler ensemble à préparer nos élèves aux responsabilités de leur vie d'adulte.

Aux termes de la *LPVDM*, une personne vulnérable est définie comme suit : « Adulte ayant une déficience mentale et qui requiert de l'aide pour satisfaire ses besoins essentiels relativement à ses soins personnels ou à la gestion de ses biens » (Dozar et Flaig, 2005, p. 10, traduction). Selon la *LPVDM*, les personnes vulnérables sont censées avoir la capacité de prendre des décisions qui les touchent elles-mêmes et on devrait les encourager à prendre leurs propres décisions de manière autonome ou avec l'aide de leur réseau de soutien. Malgré les mesures législatives, on interdit souvent aux adultes qui ont une déficience intellectuelle de prendre des décisions en raison du postulat de leur incompétence (Lutfiyya, Updike, Schwartz et Mactavish, 2007). Il est donc essentiel que les éducateurs aident tous les élèves à développer leurs capacités décisionnelles et les soutiennent dans cette tâche. J'espère que la présente étude encouragera les éducateurs et les parents à examiner les possibilités offertes aux élèves ayant ou non une déficience intellectuelle de pratiquer la prise de décision dans le milieu scolaire et d'explorer les moyens d'accroître ces possibilités.

Les objectifs de mon étude étaient les suivants : a) comparer les perceptions de deux groupes d'élèves du secondaire au sujet de leurs possibilités décisionnelles dans le milieu scolaire et b) découvrir comment des enseignants, des auxiliaires d'enseignement et un administrateur expliquent les similarités et les différences dans les perceptions des deux groupes d'élèves.

---

3 Melnychuk, Barbara J. (21 septembre 2010), Decision making by youth with and without intellectaul disabilities: A comparison of perceptions, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise en éducation. (http://hdl.handle.net/1993/4212).

4 Pendant la période de ses études, B. Melnychuk était coordonnatrice des services aux élèves dans une division scolaire urbaine. À l'heure actuelle, elle occupe un poste de gestionnaire à la Direction des programmes et services aux élèves d'Éducation Manitoba.

Méthodes

L'étude était une étude qualitative exploratoire. Pour collecter des données en mai et juin 2009, j'ai facilité et fait un enregistrement sonore de groupes de discussion composés d'élèves avec et sans déficience intellectuelle, d'enseignants et d'auxiliaires d'enseignement. J'ai aussi interviewé un administrateur d'école. Les données des groupes de discussion d'élèves ont également été enregistrées graphiquement par un facilitateur graphique.

Les groupes de discussion d'élèves ont proposé des perspectives sur leurs possibilités décisionnelles pendant leurs heures de présence à l'école, y compris a) les périodes moins structurées de la journée d'école (p. ex., à l'arrivée, après le dernier cours, période du repas du midi), b) les heures de cours en classe, c) les périodes de participation aux activités parascolaires ou périscolaires, d) les périodes de participation à des événements spéciaux et e) les périodes de participation au choix des cours ou aux décisions relatives aux programmes d'études, aux objectifs des plans éducatifs personnalisés et aux stages d'expérience de travail.

Les enregistrements graphiques et les données pertinentes analysées des groupes de discussion d'élèves ont été échangés avec les membres des groupes de discussion d'enseignants et d'auxiliaires d'enseignement, ainsi qu'avec l'administrateur d'école au cours de son entrevue. On leur a demandé de commenter les similarités et les différences dans les possibilités décisionnelles indiquées par les élèves avec et sans déficience intellectuelle et d'explorer les raisons possibles de ces similarités et différences.

Les données enregistrées ont été transcrites et codées. J'ai procédé ensuite à des analyses intrinsèques et croisées, à la recherche de motifs, de similarités et de différences dans les réponses des divers groupes de discussion et de la personne interviewée. J'ai utilisé la fonction de tri d'un chiffrier Excel pour soutenir l'analyse des données.

Constatations

L'analyse des données des élèves et du personnel de l'école a mené à la définition de trois facteurs principaux : structure du système, rôle des adultes et sécurité. Tous les trois peuvent faciliter ou limiter les possibilités décisionnelles dont disposent les élèves avec ou sans déficience intellectuelle. Les deux premiers facteurs sont examinés dans les sections du présent rapport qui traitent des constatations et de la discussion.

Structure du système

Les deux limites structurelles cernées étaient le transport pour se rendre à l'école et en revenir et le régime de crédits au niveau secondaire. Ces limites avaient des incidences très différentes sur les élèves ayant une déficience intellectuelle par rapport aux autres élèves.

Transport

Les élèves qui n'ont pas une déficience intellectuelle profitaient d'un plus grand nombre de possibilités décisionnelles immédiatement avant et après leur journée d'école que les élèves ayant des déficiences intellectuelles. Les premiers avaient des choix en matière de transport pour se rendre à l'école et en revenir (p. ex., transports en commun, marche, utilisation d'une planche à roulettes, transport par une autre personne). Ces options leur offraient de la souplesse quant à leur heure d'arrivée à l'école le matin et à leur heure de départ de l'école à la fin de la journée. Elles leur permettaient aussi de prendre réellement des décisions de manière autonome et de consacrer du temps avant et après la journée d'école à établir des relations sociales avec leurs pairs.

Pour aller à l'école et en revenir, la plupart des élèves ayant une déficience intellectuelle se déplaçaient en autobus scolaire ou avec un parent ou un tuteur et étaient « remis à un adulte par un adulte ». Cela éliminait les possibilités décisionnelles informelles et la socialisation appréciées par les élèves sans déficience intellectuelle.

Régime de crédits au niveau secondaire

On percevait que le régime de crédits au niveau secondaire avait des incidences sur les possibilités décisionnelles des élèves dans les domaines suivants : a) les activités dans la salle de classe, b) les devoirs et c) le choix des cours.

Incidences du régime de crédits sur la prise de décision des élèves pendant les heures de cours

Il était clair que l'enseignant était perçu comme la personne qui prenait les décisions au sujet des activités dans la salle de classe. Les élèves avaient quelques possibilités limitées de prendre des décisions, notamment voter sur le choix d'un jeu pendant un cours d'éducation physique ou décider des tâches à accomplir pendant un cours d'alimentation et de nutrition. Les enseignants se demandaient tout haut pourquoi ils n'offraient pas plus de possibilités décisionnelles aux élèves pendant les heures de cours. Les choix limités qui étaient offerts n'étaient souvent pas des « choix réels » (p. ex., faire un devoir ou échouer au cours). Certaines matières plus que d'autres se prêtaient à des possibilités décisionnelles. Toutefois, certains enseignants offraient un plus grand nombre de possibilités en raison de leur style d'enseignement, quelle que soit la matière enseignée. Les deux groupes d'élèves percevaient qu'ils avaient

peu de possibilités décisionnelles au sujet des activités dans la salle de classe, sauf celles de décider de participer ou non aux activités et de se présenter ou non à l'école.

Même ces choix n'étaient pas perçus comme des choix par de nombreux élèves pour une variété de raisons, y compris leur inadéquation avec les objectifs personnels d'un élève ou la volonté de ne pas décevoir des parents ou des enseignants. Un élève a résumé la question comme suit : « Je ne vois pas ça réellement comme un choix. C'est plutôt la meilleure stratégie. » Ces élèves ont déjà pris la décision de participer à leur éducation. D'autres élèves font le choix de ne pas participer ou de ne pas se présenter et sont prêts à en subir les conséquences.

Incidences du régime de crédits sur la prise de décision des élèves en matière de devoirs

Les enseignants ont indiqué qu'ils offraient moins de souplesse et moins de possibilités décisionnelles lorsqu'il s'agissait des devoirs et des projets des élèves sans déficience intellectuelle en raison de la nécessité pour ceux-ci de répondre aux critères d'obtention de crédits pour leurs cours. Quant aux étudiants ayant une déficience intellectuelle, les enseignants disaient qu'ils tendaient à offrir un éventail d'options plus large et qu'ils étaient même prêts à négocier les devoirs en fonction des demandes des élèves. Les enseignants ont expliqué que les élèves pouvaient bénéficier d'une désignation de cours modifié (M) et n'avaient donc pas à répondre aux mêmes critères pour obtenir des crédits. Au Manitoba, « modifié » signifie que les enseignants peuvent modifier le nombre ou le contenu des résultats d'apprentissage dont on prévoit l'atteinte par un élève ayant une déficience intellectuelle (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, Glossaire, p. 27). Les enseignants utilisaient également les choix et la souplesse en matière de devoirs pour motiver les élèves « à risque », malgré le fait que ces élèves n'étaient pas admissibles aux cours désignés modifiés. Encore une fois, les enseignants se demandaient tout haut pourquoi ils n'offraient pas plus de possibilités décisionnelles à tous les élèves. Ils reconnaissaient que les élèves réussissaient davantage leurs travaux quand ils bénéficiaient de plus d'options. D'autre part, d'autres élèves avaient de la difficulté à prendre des décisions lorsqu'on leur offrait des choix et auraient profité d'une expérience décisionnelle accrue pour ces choix.

Incidences du régime de crédits sur le choix des cours des élèves

Les éducateurs ont indiqué que les élèves sans déficience intellectuelle devaient obtenir un nombre minimum de crédits pour obtenir leur diplôme. Bon nombre d'entre eux devaient satisfaire à certaines exigences pour s'inscrire au programme d'études postsecondaires de leur choix. Ces facteurs limitaient leurs options de cours. Les élèves qui n'avaient pas un schéma de carrière clair avaient des choix limités par la perception de la nécessité de « conserver toutes leurs options » et ils tendaient à s'inscrire aux cours les plus stimulants. Les parents avaient une influence importante sur le choix des cours de la plupart des élèves sans déficience intellectuelle.

Par contre, on semblait présumer que les élèves ayant une déficience intellectuelle ne s'inscriraient pas à des programmes d'études postsecondaires et ne devaient donc pas se préoccuper de répondre aux critères d'admission. De plus, ils avaient l'option de demeurer à l'école jusqu'à l'âge de 21 ans, ce qui leur laissait plus de temps pour participer à leurs cours optionnels préférés et obtenir des crédits. Ainsi, les élèves ayant une déficience intellectuelle avaient l'option d'intégrer des activités de loisirs dans leur journée d'école, telles que fréquenter la salle de musculation ou jouer au tennis de table. De plus, des possibilités d'expérience de travail étaient également offertes aux élèves ayant une déficience intellectuelle afin qu'ils obtiennent leurs crédits. Cette souplesse supplémentaire se traduisait par une expérience scolaire différente des élèves avec une déficience intellectuelle par rapport aux élèves non déficients.

Les participants percevaient un lien plus fort entre les cours au niveau secondaire et les plans postscolaires chez les élèves sans déficience intellectuelle que chez les élèves déficients, en particulier les élèves non déficients qui prévoyaient poursuivre des études postsecondaires. À titre d'exception à cette tendance, on peut citer l'expérience de travail lorsqu'elle est traitée comme un crédit de cours et liée aux objectifs postscolaires d'un élève ayant une déficience intellectuelle. Toutefois, une telle élève s'est plainte avec véhémence d'être obligée de participer à un stage d'expérience de travail dans un milieu qui ne correspondait pas à ses intérêts. D'après mon expérience, faire correspondre les stages d'expérience de travail aux intérêts et aux objectifs des élèves est très difficile en raison de la disponibilité limitée de tels stages et du fait que les écoles, les divisions scolaires et les organismes de services aux adultes se font concurrence pour les obtenir. Par conséquent, il n'est pas rare que des élèves soient placés dans des stages d'expérience de travail qui ne sont pas liés à leurs intérêts et objectifs, ce qui affaiblit encore une fois le lien entre l'expérience de l'école secondaire et les objectifs et rêves postscolaires des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Rôle des adultes

On a indiqué que le soutien des enseignants et des auxiliaires d'enseignement des services aux élèves accroissait la souplesse et les possibilités décisionnelles des élèves ayant une déficience intellectuelle et des élèves « à risque » de diverses façons : a) en accordant la liberté d'entrer dans la salle de classe ou de la quitter pour des pauses, au besoin, ou de suivre un horaire personnalisé fondé sur les besoins personnels, b) en permettant que les devoirs et les projets soient négociés en fonction des forces, des intérêts et des besoins particuliers d'un élève, c) en élargissant pour les élèves ayant une déficience intellectuelle les possibilités de participer à une activité parascolaire (cela était parfois facilité en modifiant les heures de travail d'un auxiliaire d'enseignement afin qu'il puisse offrir un soutien nécessaire en dehors des heures scolaires normales) et d) en encourageant et en facilitant la présence des élèves ayant une déficience intellectuelle à des événements spéciaux auxquels participait l'ensemble de l'école, tels que des assemblées de motivation ou des activités de financement.

Pendant l'exploration du rôle des adultes, une différence claire entre les élèves déficients et non déficients est apparue en lien avec les amitiés et le rôle joué par les adultes dans ce domaine de la vie des élèves. Les élèves sans déficience intellectuelle avaient davantage de possibilités pendant les périodes moins structurées de prendre des décisions et ces dernières étaient souvent liées aux interactions avec leurs amis du même âge. Les élèves ayant une déficience intellectuelle mentionnaient rarement leurs amis. Les auxiliaires d'enseignement ont observé que lorsque les élèves avec une déficience intellectuelle se retrouvaient en groupe, ils ne semblaient pas avoir des conversations sur des sujets communs, mais chacun d'eux parlait plutôt de ses propres intérêts. De plus, on percevait que les élèves ayant une déficience intellectuelle ne semblaient pas avoir des amis de la même manière que les autres élèves. Toutefois, aucune discussion n'avait lieu au sujet du rôle que les auxiliaires d'enseignement ou d'autres adultes pouvaient jouer pour faciliter de telles conversations et enseigner des aptitudes de camaraderie appropriées. Pendant les groupes de discussion d'élèves, il était évident que les élèves ayant une déficience intellectuelle traitaient certains auxiliaires d'enseignement comme s'ils étaient des amis. Cela n'était pas surprenant, étant donné que ces élèves passaient une bonne partie de leurs périodes non structurées avec les auxiliaires d'enseignement.

Discussion

Dans la littérature, le consensus est étendu pour ce qui est des étapes de la prise de décision :

1. Un signal interne ou environnemental est entendu et il déclenche le processus d'établissement d'un objectif.
2. Il y a ensuite une étape de génération où on produit des options.
3. Il y a ensuite une étape d'évaluation au cours de laquelle la personne examine les « pour » et les « contre » et évalue les options.
4. Il y a ensuite une étape de mise en œuvre et d'apprentissage au cours de laquelle l'option choisie est appliquée et la personne observe si la mise en œuvre a aidé à atteindre l'objectif en prenant note de sa conclusion dans sa mémoire.

Afin de devenir des décideurs autonomes de plus en plus compétents, nous avons besoin de multiples expériences des conséquences tant positives que négatives de nos décisions. Les conséquences négatives devraient être abordées en recevant des conseils de personnes plus autonomes en termes de capacité décisionnelle (Byrnes, 1998). Il incombe à la personne ou aux personnes qui offrent leurs conseils de transférer graduellement de plus en plus de responsabilité décisionnelle au fur et à mesure que les jeunes qu'ils encadrent démontrent leur autonomie accrue. Cela ne signifie pas d'attendre jusqu'à ce que chaque décision soit couronnée de succès, car même le décideur le plus autonome prend parfois de mauvaises décisions. Quel que soit le point de départ de la personne, il faudrait se concentrer sur l'offre de possibilités de pratique appropriées afin que chaque personne puisse devenir le plus autonome possible (Wehmeyer et Schwartz, 1998).

Le personnel de l'école, les élèves ayant une déficience intellectuelle et leurs parents profiteraient d'une compréhension de base de ce dont chacun a besoin pour devenir un décideur couronné de succès. Ils doivent comprendre aussi l'importance du développement des compétences pertinentes dans le cadre des attentes stipulées dans la *Loi sur les personnes vulnérables ayant une déficience mentale (LPVDM).* Lorsque les jeunes ont 18 ans révolus, on présume que les personnes vulnérables ont la capacité de prendre des décisions qui les concernent et qu'on devrait les encourager à prendre leurs propres décisions de manière autonome ou avec l'aide de leur réseau de soutien.

Une telle compréhension peut aider l'équipe de l'école et les parents d'élèves ayant une déficience intellectuelle à examiner certaines pratiques de manière plus critique. Par exemple, ils pourraient examiner la pratique du transport de ces élèves en autobus scolaire et celle de remise de l'élève à un adulte par un adulte. Ils pourraient examiner les avantages potentiels d'offrir à certains élèves les mêmes choix en matière de transport pour se rendre à l'école et en revenir que ceux de tous les autres élèves (p. ex., plus de possibilités de pratiquer la prise de décision et de socialiser). Si cela ne semble pas raisonnable, peut-être qu'un élève ayant une déficience intellectuelle pourrait profiter de quelques minutes avec ses pairs, sans adultes, avant d'entrer en classe. Les renseignements recueillis peuvent aussi alimenter l'examen de l'équilibre entre la surveillance accrue des élèves ayant une déficience intellectuelle pendant l'heure du midi ou d'autres périodes moins structurées par rapport à la surveillance des autres élèves, et de la réduction subséquente des possibilités de nouer des amitiés avec des pairs. Les adolescents non déficients pratiquent habituellement leurs aptitudes de camaraderie hors de la surveillance directe des adultes. Mon observation que les élèves ayant une déficience intellectuelle semblaient percevoir les auxiliaires d'enseignement (qui sont rémunérés pour être avec eux) dans un rôle d'amitié correspond aux recherches de Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron et Fialka (2005) et de Giangreco et Doyle (2007). Ces derniers ont souligné les effets adverses de la proximité inutile des auxiliaires d'enseignement, notamment l'ingérence dans les interactions entre pairs et l'établissement de relations insulaires.

Si les personnes qui les supervisent leur donnent le soutien et les renseignements appropriés, les auxiliaires d'enseignement pourraient quitter leur rôle de surveillant et d'ami et faciliter la prise de décision des élèves dans des interactions avec leurs pairs. Ils pourraient aider les élèves à comprendre les conséquences potentielles de certaines façons de traiter les autres. Si les éducateurs enseignaient les étapes ou le processus de prise de décision et de résolution de problème, les auxiliaires pourraient renforcer les acquis des élèves. Ils pourraient aussi offrir l'échafaudage dont les élèves ayant une déficience intellectuelle auraient besoin pour améliorer leurs compétences décisionnelles.

Les résultats de mon étude montrent qu'on percevait que la structure du système scolaire imposait des limites aux possibilités décisionnelles à l'école. Toutefois, les possibilités décisionnelles variaient dans les salles de classe selon les styles

d'enseignement individuels, même lorsque deux éducateurs enseignaient le même cours. Les enseignants négociaient les devoirs et les projets avec certains élèves afin de répondre à leurs besoins particuliers. De telles constatations suggèrent qu'un enseignant peut avoir une influence au moins aussi importante sur les possibilités décisionnelles dans la salle de classe que la structure du système scolaire. En fait, Éducation Manitoba soutient les enseignants qui « écoutent la voix des élèves dans les salles de classe et dans les écoles et offrent des choix dans la manière dont les élèves démontrent leur compréhension » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007, traduction). La façon dont les enseignants manitobains décident du degré de souplesse qu'ils offrent à divers élèves est un sujet d'études potentiel.

Une autre différence structurelle cernée dans l'étude était le fait que les élèves ayant une déficience intellectuelle pouvaient demeurer à l'école jusqu'à l'âge de 21 ans et qu'ils avaient donc plus de temps pour des activités de loisirs pendant la journée d'école. En fait, aux termes du paragraphe 259(1) de la *Loi sur les écoles publiques* (Partie XIV, Assiduité scolaire), tous les élèves, et non seulement ceux qui ont une déficience intellectuelle, ont le droit de fréquenter l'école jusqu'au « dernier jour scolaire du mois de juin de l'année au cours de laquelle [ils] atteignent l'âge de 21 ans ». Étant donné cette situation, pourquoi est-ce seulement les élèves ayant une déficience intellectuelle qui demeurent à l'école jusqu'à 21 ans? Tout autre élève qui choisit de demeurer à l'école après l'âge de 18 ans cherche généralement à obtenir les crédits qu'il n'a pas obtenus dans le passé ou à rehausser ses notes pour satisfaire aux exigences d'un programme postsecondaire. Ils ne recherchent pas des cours facultatifs pour leurs loisirs. Quels sont les bienfaits pour les élèves ayant une déficience intellectuelle de demeurer à l'école au-delà du moment où leurs pairs du même âge obtiennent leur diplôme? Comment peut-on renforcer les liens entre l'école secondaire et la période postscolaire chez les élèves ayant une déficience intellectuelle? Selon les données de mon étude, des enseignants et des auxiliaires d'enseignement des services aux élèves ont offert des possibilités décisionnelles liées aux devoirs et aux projets des élèves, ainsi que des possibilités de participation à des activités pendant les périodes moins structurées de la journée d'école. Ces adultes pourraient jouer un rôle élargi pour aider les élèves à développer des compétences décisionnelles et d'autonomie sociale, et à renforcer les liens entre l'école et la période postscolaire. Les auxiliaires d'enseignement doivent mieux comprendre ce rôle potentiel et, plus important encore, ceux qui les supervisent ou les dirigent.

Conclusion

Les élèves qui ont des possibilités limitées de pratiquer la prise de décision sont moins susceptibles d'améliorer leurs compétences décisionnelles. C'est pourquoi ils continuent d'être perçus par les adultes comme des personnes qui ne sont pas compétentes pour prendre des décisions efficaces.

Nous avons tous un rôle à jouer pour briser ce cycle. Les enseignants de mon étude se demandaient pourquoi ils n'offraient pas eux-mêmes des possibilités

décisionnelles accrues à leurs élèves. Cela indique qu'ils se rendent compte qu'ils en ont la capacité. Les auxiliaires d'enseignement ont indiqué qu'ils étaient prêts à soutenir les enseignants et on a signalé que des enseignants et des auxiliaires offraient déjà des possibilités décisionnelles aux élèves. Les administrateurs peuvent soutenir les enseignants et les auxiliaires en offrant des possibilités décisionnelles au personnel de l'école et en les poussant à encourager la prise de décision chez les élèves, dans un contexte de « risque calculé ». Les parents et les tuteurs peuvent participer avec l'équipe de l'école à l'exploration des moyens d'accroître les possibilités à l'école et à la maison afin que les jeunes ayant une déficience intellectuelle et les autres deviennent des décideurs de plus en plus compétents et autonomes. Selon Powers et coll. (1996), « peu d'expériences sont plus habilitantes que d'accorder du respect et de la confiance aux compétences décisionnelles d'une personne » (p. 263, traduction).

Références

Byrnes, J. P. (1998), *The nature and development of decision-making: A self-regulation model*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

Dozar, M. et Flaig, R. (2005), *An agency guide to the vulnerable persons act*, Winnipeg (MB), Community Living-Manitoba.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2007), *Middle years assessment: Grade 7 student engagement: Support document for teachers, English program*, Winnipeg (MB), auteur.

Giangreco, M. F. et Doyle, M. B. (2007), « Teacher assistants in inclusive schools. », dans L. Florian, (éd.), *The SAGE handbook of special education*, London, Sage, p. 429–439.

Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. et Fialka, J. (2005), « "Be careful what you wish for . . .": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals », *Teaching Exceptional Children*, 37(5), p. 28–34.

Lutfiyya, Z. M., Updike, M., Schwartz K. et Mactavish, J. (2007), *Report on the examination of the implementation and impact of The Vulnerable Persons Living with a Mental Disability Act (VPA)*, Winnipeg (MB), Community Living-Manitoba. Extrait le 17 avril 2010 du site http://www.aclmb.ca/justice.htm (lien « The VPA Final Report »).

Manitoba, *Loi sur les écoles publiques*, C.P.L.M. c. P250, (1997), Winnipeg (MB), Imprimeur de la Reine — Publications officielles. Extrait du site http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250_2e.php#259.

Manitoba, *Loi sur les personnes vulnérables ayant une déficience mentale*, C.P.L.M. c. V90, (1993), Winnipeg (MB), Imprimeur de la Reine — Publications officielles. Extrait du site http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/v090e.php.

Powers, L. E., Wilson, R., Matuszewski, A. P., Rein, C., Schumacher, D. et Gensert, J. (1996), « Facilitating adolescent self-determination: What does it take? », dans D.J. Sands et M.L. Wehmeyer (éd.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 257–284.

Wehmeyer, M. L et Schwartz, M. (1998), « The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation », *Education and Training in Developmental Disabilities*, 33(1), p. 3–12.

Fils invisibles : Tisser les histoires entre les croyances des enseignants et les pratiques dans la salle de classe[5] (Sheena Braun et Charlotte Enns[6])

Introduction

La présente étude de recherche qualitative examine les liens entre les croyances de trois enseignantes et leurs pratiques dans la salle de classe en rapport avec la mise en œuvre continue des mécanismes d'éducation inclusive et l'application des règlements proposés dans la Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés) (Manitoba, 2004). Des entrevues semi-structurées ont produit des récits personnels de croyances en matière d'apprentissage, d'inclusion et de déficience. Les activités d'observation dans la classe ont offert la possibilité d'examiner leur influence sur la pratique de l'enseignement. De plus, l'étude voulait démontrer si les croyances exprimées par les participantes correspondaient aux activités observées dans la classe.

L'objectif de l'étude était l'examen de l'interaction complexe entre les croyances et les comportements des enseignants en matière d'éducation inclusive. L'examen des croyances au sujet des déficiences et des perceptions de l'éducation inclusive peut aider à déterminer comment les différences en matière de croyances influent sur les différences en matière de pratiques institutionnelles. La littérature indique qu'il existe souvent une inadéquation entre les croyances des enseignants individuels et leurs comportements dans la classe (Jordan, 2007, Sikesa, Lawson et Parkerb, 2007). La présente étude voulait se concentrer sur un examen du milieu général des titulaires de classe pour déterminer s'il y avait des lacunes dans les politiques d'inclusion provinciales, les structures organisationnelles des écoles et les pratiques des enseignants dans la classe. Bon nombre de facteurs peuvent influer sur la mise en œuvre de l'inclusion. Toutefois, l'étude voulait se concentrer sur le travail des titulaires de classe et leurs récits afin de décrire comment elles comprennent la politique d'inclusion. Différente des recherches antérieures menées dans le domaine, l'étude ne s'appuyait pas uniquement sur des données autodéclarées, mais elle incluait des périodes d'observation des pratiques réelles des enseignantes dans la classe et explorait les liens entre ces pratiques et les croyances exprimées par celles-ci.

---

5 Braun, Sheena (13 septembre 2011), Unseen threads: Weaving the stories between teacher beliefs and classroom practice, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise en éducation. (http://hdl.handle.net/1993/4912).

6 Sheena Braun est une directrice d'école et Charlotte Enns a été sa principale conseillère pendant la période de sa maîtrise.

Bien que plusieurs concepts soient utilisés dans l'étude, il faut prendre note de quelques définitions pédagogiques et pratiques importantes.

> Pour l'approche adoptée par l'étude, le terme **inclusion** renvoie à une philosophie ou un système de croyances qui met de l'avant que chaque personne doit être valorisée et éprouver un sentiment d'appartenance. Il ne s'agit pas d'une question d'emplacement ou de placement, mais plutôt une question des valeurs qui encouragent les interactions sociales, l'amitié et la participation (Proactive Information Services, 2006). Il est également important de tenir compte des **pratiques pédagogiques** qui soutiennent les principes de l'éducation inclusive (Villa et Thousand, 1995). Les activités d'observation se sont concentrées sur les principes de l'apprentissage constructiviste, le recours à la constitution de groupes souples, la nature des interactions entre l'enseignant et les élèves et l'utilisation de stratégies de qualité élevée, comme le décrivent Kame'enui et Carnine (1998).
>
> Le concept de **déficience** a également été défini. L'étude présentait la déficience selon deux points de vue : le premier interprète la déficience comme une pathologie et le deuxième présume une description non interventionniste. Les gens qui croient à la pathologie considèrent que la déficience est un problème interne qui n'est pas réceptif au changement (Jordan, Glen et McGhie-Richmond, 2008, p. 79). À l'autre extrême, les personnes qui ont un point de vue interventionniste croient qu'il leur incombe de réduire les obstacles et de favoriser l'accès des personnes handicapées.
>
> Finalement, le terme **croyance** utilisé dans l'étude est lié à un ensemble d'hypothèses utilisées par les gens dans leurs pratiques quotidiennes (Jordan, 2007). Ces hypothèses créent une acceptation personnelle ou une croyance indépendante d'une rectitude théorique. Dans le cadre de la présente recherche, les croyances des enseignants font référence à leurs perceptions et jugements en matière de déficience, d'apprentissage et d'inclusion. De plus, les différences dans les croyances sont liées aux différences entre les enseignants dans les domaines suivants : a) l'empressement à assumer des responsabilités, b) l'efficacité, c) la philosophie et d) la pratique pédagogique.

Ces définitions fournissent une infrastructure pour la méthodologie, proposent certains paramètres et offrent une compréhension du sens voulu des chercheurs.

Méthode

La conception qualitative de la présente étude incluait l'utilisation de deux différentes méthodes de collecte de données, une entrevue et un instrument d'observation. Les données ont été recueillies pendant une période d'un mois (mai 2009) en interviewant à maintes reprises trois enseignantes participantes et en procédant à une observation structurée dans la salle de classe de chacune d'elles. Chacune des trois enseignantes avait plus de dix ans d'expérience de l'enseignement et travaillait dans une classe d'école primaire urbaine (1re année, 2e année, combinaison de la 5e et de la 6e années). Il était essentiel pour l'étude de tenir

compte des similarités qui liaient les deux instruments. En effet, les deux ont servi à examiner les trois questions suivantes : a) les croyances des enseignantes en matière de déficience, d'apprentissage et d'inclusion, b) les incidences de ces croyances sur la pratique des enseignantes et c) la congruence entre leurs croyances et leur pratique.

L'entrevue portait sur les actions énoncées par les enseignantes en lien avec l'observation dans la classe, qui offrait la possibilité de voir les actions dans leur contexte. Le chevauchement a fourni l'information nécessaire pour examiner davantage la congruence entre les croyances déclarées et les actions des enseignantes en classe. Le besoin de délimiter les paramètres de l'étude afin que celle-ci soit gérable a également contribué à ses limites. La période d'observation unique dans la classe a été un de ces facteurs. Il aurait été idéalement préférable d'effectuer des visites multiples et de prolonger les périodes d'observation. De plus, le petit échantillon (trois enseignantes) a limité la généralisation des constatations, bien qu'il ait permis d'approfondir la compréhension des points de vue et des pratiques des participantes. De façon générale, la nature des données d'observation peut être une limite parce qu'elle est influencée par ce sur quoi les observateurs individuels choisissent de se concentrer. Pour cette raison, des lignes directrices claires pour les pratiques pédagogiques et les interactions dans la classe qui font la promotion de l'inclusion ont été établies pour les périodes d'observation. Étant donné que les participantes étaient des volontaires et savaient que l'étude portait sur les croyances et les pratiques en matière d'inclusion, il était possible de ne recruter que des participants qui avaient de fortes tendances en faveur de l'inclusion. Toutefois, les constatations ont révélé que les questions d'inclusion étaient complexes et que les enseignants qui se perçoivent comme inclusifs peuvent ne pas avoir des pratiques qui soutiennent leurs croyances.

Sommaire des constatations

Les résultats des périodes d'observation dans la classe qui ont été suivies d'entrevues individuelles semi-structurées ont été résumés en fonction des trois questions étudiées.

Quelles sont les croyances des enseignantes participantes en matière de déficience, d'apprentissage et d'inclusion?

Les trois enseignantes qui ont participé à l'étude n'étaient pas uniformes au cours de l'entrevue lorsqu'elles ont discuté des déficiences. Leurs commentaires indiquaient parfois qu'elles définissaient la déficience comme une pathologie, alors qu'à d'autres moments, d'autres commentaires indiquaient un point de vue opposé qui correspondait aux caractéristiques d'une perspective axée sur les droits de la personne. Ces divergences dans les définitions de la déficience créaient une variation qui a été interprétée plus tard comme une façon de penser prédominante. Bien que les enseignantes n'aient pas adopté un seul modèle, les constatations

suggèrent qu'elles ont peut-être une façon fondamentale de voir les déficiences. On constate ces variations par rapport aux déficiences dans la recherche (Jordan, Glen et McGhie-Richmond, 2008). Kulgelmass (2001) suggère que si le modèle des déficiences prédominant d'un enseignant est fondé sur la notion de déficit, l'inclusion des enfants ayant des problèmes d'apprentissage, des déficiences et d'autres incapacités dans une salle de classe ordinaire sera difficile. Dans la présente étude, l'enseignante A voyait les déficiences principalement d'un point de vue interventionniste. Les commentaires de l'enseignante B indiquaient qu'elle croyait fortement que la déficience était une pathologie. Certains de ses commentaires adoptaient au départ une approche inclusive, mais ils soutenaient rapidement une approche pathologique. L'enseignante C vacillait entre les deux approches, bien que ses réponses exprimaient plus souvent un point de vue interventionniste.

Il était plus difficile de cerner les croyances des enseignantes en matière d'apprentissage. Les constatations indiquent que seulement deux des trois enseignantes ont discuté d'apprentissage avec une certaine régularité. Dans leurs discussions, les enseignantes A et C parlaient de l'apprentissage en termes d'intentionnalité. Elles utilisaient des mots clés tels que « répondre aux besoins », « métacognition », « significatif » et « interdépendance ». Comme la littérature l'indique, ces termes représentent les principes clés de l'éducation inclusive. Les enseignantes A et C s'efforçaient de rendre l'apprentissage pertinent pour leurs élèves. Le pourcentage élevé de stratégies de qualité élevée qu'elles utilisaient le démontrait.

Les recherches indiquent qu'un modèle constructiviste de l'éducation inclusive englobe aussi ces principes d'apprentissage. McLeskey et Waldron (2000) indiquent que l'éducation inclusive est un processus de création de sens au cours duquel l'apprenant établit des liens et crée de nouvelles structures cognitives. Tel qu'indiqué ci-dessus, cette description correspond aux idées des enseignantes A et C. Par contre, des incohérences notables brouillaient encore une fois toute compréhension précise. Les chevauchements étaient fréquents et avaient un contenu similaire. Les enseignantes ont fourni des réponses qui mêlaient l'apprentissage à l'inclusion, à la participation, aux auxiliaires d'enseignement et au soutien des ressources. Les constatations de l'étude indiquaient que l'apprentissage n'était pas un élément autonome, mais plutôt un élément discuté dans ses liens avec d'autres facteurs.

Les réponses d'entrevue indiquaient que les trois enseignantes manifestaient divers degrés d'engagement en faveur de l'inclusion. Les trois enseignantes ont exprimé un engagement envers une instruction de pointe, la diversité et l'inclusion d'enfants ayant des besoins spéciaux. L'enseignante A répondait à des critères qui suggéraient un degré d'engagement élevé, tandis qu'on pourrait décrire l'enseignante B comme étant moins engagée et à l'extrémité opposée du continuum de l'engagement et que l'enseignante C se situait quelque part au milieu des deux autres positions. Les périodes d'observation soutenaient ces variations du degré d'engagement. Par exemple, l'enseignante A planifiait son travail en intégrant des notions d'éducation spécialisée qu'elle appliquait dans la salle de classe. Elle a même parfois lancé et mis

en œuvre elle-même la planification pour les élèves ayant des besoins spéciaux. De plus, elle croyait qu'elle avait une meilleure compréhension de ses élèves et qu'elle n'avait pas besoin de toutes les suggestions des services extérieurs. L'enseignante B a discuté de ce qu'elle devait faire et nous avons observé des preuves des dispositions particulières adoptées pour les élèves ayant des besoins spéciaux dans sa salle de classe. Toutefois, elle a indiqué qu'elle consacrait beaucoup d'énergie et de temps en opposition au service des ressources de son école.

Bien que les trois participantes aient semblé soutenir une philosophie d'inclusion, elles ont également décrit que le concept suscitait de grandes préoccupations et de la confusion. Les questions liées à la responsabilité, les tensions entre le discours du système scolaire et la réalité, ainsi que les pressions de la responsabilisation, alimentaient la méfiance et empêchaient une acceptation complète de l'inclusion.

Comment les croyances des enseignantes influent-elles sur leur pratique?

Les croyances des enseignants revêtent une importance capitale pour façonner l'expérience de l'inclusion dans les salles de classe. Les croyances déplacent la compréhension d'un niveau superficiel à un enseignement planifié et déterminé accru qui se soucie du « pourquoi » du comportement d'enseignement (Zollers, Ramanathan et Yu, 1999). De plus, des constatations de l'étude de Zollers et coll. indiquent que les croyances des enseignants en matière d'inclusion sont ambigües et qu'une telle incertitude cause des difficultés sur le plan de la mise en œuvre. Les récits des trois enseignantes ont souligné des expériences individuelles qui ont approfondi leur compréhension de l'inclusion. Les entrevues et les périodes d'observation ont décrit des contradictions et des caractéristiques qui soutenaient la confusion. Comme Avramidis et Norwich (2002) le soulignent, une telle imprécision se manifeste dans la pratique et devient un « concept déroutant qui peut avoir une variété d'interprétations et d'applications » (p. 158, traduction).

Malheureusement, le doute a aussi eu des incidences sur l'efficacité des enseignantes et a suscité chez chacune de l'incertitude au sujet de leurs compétences et de leur efficacité. Cette retenue au sujet des compétences a fait surface dans les entrevues avec les trois enseignantes. Bien que les enseignantes B et C aient exprimé leurs préoccupations d'une manière plus appuyée, les commentaires de l'enseignante A ont reconnu le doute et la peur. Par exemple, l'enseignante A a déclaré :

> Heureusement, son auxiliaire d'enseignement de la première année est venue avec lui au début et elle le connaissait beaucoup plus et mieux que moi. Je me suis rendu compte qu'elle était la personne qui le connaissait, et non moi, et que je devais apprendre des choses au sujet du mode de pensée et d'action de cet enfant.

La question de l'efficacité a été à la fois explicitement abordée et présumée. Dans chaque cas, il a été possible d'interpréter la situation pour montrer l'existence d'une tension entre le système et les expériences individuelles de l'inclusion. Une

telle tension a déjà été soulignée dans la littérature (Sikesa, Lawson et Parkerb, 2007). L'expression de préoccupations au sujet de l'efficacité et du doute à l'égard des compétences a souvent été suivie de déclarations de blâme. Ces déclarations fournissaient une autre preuve de la complexité des concepts et des tensions. Les commentaires sur les mécanismes de soutien inefficaces et limités dans la salle de classe, sur les rares interventions des enseignants ressources et sur les familles peu coopératives déplaçaient habituellement la responsabilité du titulaire de classe vers d'autres personnes considérées comme des experts. Dans les trois récits, on jugeait que les enseignants ressources étaient les experts et la source de toute pratique inefficace ou porteuse d'échec. L'enseignante A a indiqué plus de confiance dans ses propres compétences et a moins discuté de ses frustrations. L'enseignante B a exprimé des préoccupations au sujet de son niveau de compétence, mais elle avait volontairement évité toute activité supplémentaire de perfectionnement professionnel. Elle a longuement parlé de son insatisfaction à l'égard du système et du manque de soutien. L'enseignante C a oscillé entre des déclarations de confiance et des doutes au sujet de ses compétences. Elle a longuement discuté de ses préoccupations au sujet du système et de la prestation de ses services.

Telle que décrite dans les entrevues, l'efficacité est liée de près à l'observation dans la classe. L'enseignante A se considérait comme efficace. Dans sa pratique, ses retraits étaient minimaux et elle affichait un fort degré d'interaction avec tous ses élèves. L'enseignante B considérait que l'enseignant ressource était l'expert et elle croyait qu'elle ne bénéficiait pas d'un soutien suffisant. Les retraits d'élèves étaient fréquents et ils constituaient le mode de prestation de la programmation. L'auxiliaire d'enseignement de la classe de l'enseignante B avait la majorité des interactions avec les élèves ayant des besoins spéciaux et ceux-ci participaient minimalement aux activités. Quant à l'enseignante C, elle était incertaine et oscillait entre la force de ses capacités et le blâme adressé aux mécanismes de soutien.

Est-ce que les croyances des enseignantes participantes sont compatibles avec la pratique de l'enseignement?

Chez les trois participantes, il existait un lien entre leurs croyances et leurs pratiques dans la salle de classe. Bien que le degré d'engagement en faveur de pratiques inclusives varie selon les enseignantes, il existait un lien bien en évidence entre les périodes d'observation et les entrevues personnelles. L'entrevue de l'enseignante A montrait qu'elle manifestait un fort degré d'engagement en faveur de l'inclusion et sa pratique était un exemple d'un enseignement de qualité élevée qui intégrait fréquemment des modes d'interaction positifs. Par contre, pour les enseignantes B et C, le lien était plus complexe. L'entrevue de l'enseignante B indiquait un engagement plus faible et une tension accrue. Ces éléments reflétaient ses pratiques dans la salle de classe et correspondaient aux recherches de Sikesa et coll. (2007), qui ont découvert que les politiques et la réalité entretenaient des liens ténus, sinon inexistants. La pratique de l'enseignante C indiquait un fort degré d'engagement en faveur de l'inclusion, mais son entrevue soulignait une certaine hostilité et de la

colère à l'égard du système. Néanmoins, en pratique, l'enseignante C a manifesté une congruence générale entre ses croyances et ses pratiques, qui n'était pas érodée par son irritation et son désagrément à l'égard de la prestation des services.

La présente étude se fonde sur des comptes rendus uniques et personnels. Chacun soulignait des complexités, des dilemmes et des restrictions, ainsi que des possibilités. Les comptes rendus étaient concentrés sur les aspects humains et pratiques de la participation quotidienne à des interactions avec des élèves individuels et avec le système au sein duquel chaque enseignante travaillait. L'observation dans la classe a démontré une congruence entre les croyances et les pratiques, mais le lien était complexe et exigeait une compréhension plus approfondie des expériences individuelles, des émotions et du contexte de fonctionnement des enseignantes.

Kulgelmass (2001) suggère qu'en triangulant les valeurs et les croyances déclarées avec celles qui sont incorporées dans les conversations et les interactions observées, une personne commence à comprendre de manière plus implicite le fonctionnement des croyances. La présente étude a eu recours à cette méthodologie de recherche pour révéler des modes de fonctionnement qui indiquent l'influence profonde des valeurs interpersonnelles et intrapersonnelles sur les actions.

Conclusions

La présente étude visait l'examen des liens entre les croyances de trois enseignantes en matière d'apprentissage, de déficience et d'inclusion, et leurs pratiques dans la salle de classe. Bien que les constatations de l'étude reflètent l'incohérence et la confusion qui entourent l'éducation inclusive que d'autres chercheurs ont également observées (Proactive Information Services, 2006), nous avons pu définir les quatre éléments de résonance suivants :

- le degré variable d'engagement des participantes individuelles en faveur de la création d'un milieu inclusif;
- les chevauchements fréquents dans les réponses d'entrevue portant sur la responsabilité et l'efficacité;
- les liens entre la richesse des descriptions pendant l'entrevue et les sentiments d'efficacité des participantes;
- les niveaux de frustration et de tension connexes à l'engagement des participantes en faveur de l'inclusion.

Degré d'engagement

Il n'est pas surprenant que l'étude ait fait émerger des orientations divergentes au sujet de l'inclusion scolaire. Jordan (2007) décrit un continuum de croyances au sujet des déficiences où les points de vue fondés sur la pathologie et ceux qui sont fondés sur des principes interventionnistes sont aux extrémités. L'auteure

suggère également que la confusion est issue des différences dans les croyances qui marquent chaque extrémité du continuum. Les constatations courantes indiquent qu'en plus du continuum de points de vue sur les déficiences de Jordan, il y a un continuum de degrés d'engagement des enseignants en faveur de l'inclusion. Tandis que le premier continuum utilise les caractéristiques de chacun des modèles de la déficience, le deuxième utilise l'efficacité et la responsabilité des enseignants pour mesurer leur degré d'engagement.

Dans la présente étude, les caractéristiques utilisées pour décrire l'efficacité comprenaient l'épanouissement professionnel, les connaissances, les activités de perfectionnement professionnel, la formation supplémentaire et les travaux de cours. L'étude a aussi tenu compte du modèle de la déficience prédominant des enseignantes participantes et de leurs commentaires sur l'apprentissage. L'étude voulait proposer une gamme de degrés d'engagement, de faible à élevé, qui seraient fondés sur la fréquence d'utilisation de descripteurs particuliers dans les réponses d'entrevue. Selon cette méthodologie, l'enseignante A se trouverait à une extrémité de la gamme (responsabilité élevée), l'enseignante B serait à l'autre extrémité (faible responsabilité) et l'enseignante C serait au milieu de la gamme. Cette gamme d'engagement est importante, car elle aide à dissiper la confusion et tente de préciser les croyances et les valeurs.

Chevauchements des réponses d'entrevue en matière d'efficacité et de responsabilité

Indépendamment des différences individuelles, on a observé un chevauchement de réponses d'entrevue qui ont été définies comme étant efficaces ou responsables. Lorsque les enseignantes se sentaient moins efficaces et compétentes, elles faisaient moins de chevauchements et offraient un nombre important de réponses négatives sur l'efficacité et la responsabilité en matière de pratique inclusive. Lorsque les enseignantes ne se sentaient pas efficaces, le nombre de contradictions dans leurs réponses augmentait également. Par exemple, l'enseignante B a indiqué qu'elle acceptait la présence d'un élève ayant des besoins spéciaux dans sa classe, puis elle a mentionné que, la plupart du temps, lorsque l'auxiliaire d'enseignement se présentait, elle retirait l'élève de la classe pour travailler en vue des objectifs du plan éducatif personnalisé de ce dernier. De plus, l'enseignante a souligné qu'elle ne participait pas aux activités de perfectionnement professionnel, mais elle a ajouté qu'elle apprenait des choses en cours de route.

Richesse des descriptions et des réponses au cours des entrevues

Tous les récits des enseignantes ont fourni des comptes rendus détaillés du travail de chacune d'elles avec des élèves ayant des besoins spéciaux. Par ailleurs, chaque entrevue a été différente en termes de durée et de richesse des détails. L'étude a découvert que les enseignantes participantes qui se sentaient plus confiantes et responsables offraient des réponses d'entrevue étendues, riches et détaillées. Elles

ont expliqué non seulement ce que les élèves faisaient, mais aussi le pourquoi de leurs actions. Par exemple, l'enseignante A a fourni des comptes rendus détaillés d'activités d'apprentissage professionnel et expliqué pourquoi elle leur accordait de l'importance pour ses élèves :

> Debbie Miller traite de l'enseignement intentionnel et c'est ce que j'essaie de faire — ralentir et faire moins de choses, mais les faire le mieux possible. Regie Routman parle d'inspirer ses élèves et de les faire participer réellement à la lecture. J'essaie de faire cela également.

Le dépassement du niveau superficiel a permis de cerner d'autres croyances entretenues par les enseignantes en matière d'inclusion.

Tension et frustration

Les trois enseignantes participantes ont exprimé de la frustration à l'égard de leurs tentatives de concrétisation d'une philosophie d'inclusion. La frustration pouvait être classée dans trois catégories générales : élevée, moyenne et faible. Bien que la fréquence ait joué un rôle important dans le choix de la catégorie, l'utilisation de mots particuliers et l'intensité des sentiments ont également été considérées.

L'étude a découvert que plus le degré de frustration était élevé, moins l'engagement en faveur de l'inclusion était fort et moins on observait des preuves de cet engagement dans la pratique. Les enseignantes B et C ont indiqué souvent en entrevue leur mécontentement à l'égard des mécanismes de soutien de leur école, du peu de temps offert par l'auxiliaire d'enseignement et de leur exclusion de l'équipe de l'enfant. Elles ont utilisé des mots comme « munitions », « gestes symboliques » et « loterie de l'éducation ». À l'inverse, l'entrevue de l'enseignante A a été beaucoup plus positive. Il semble donc que la pratique des enseignants devient plus inclusive à mesure que le degré de frustration diminue.

Sur le plan théorique, la présente étude présente un cadre de travail pour une compréhension plus approfondie des croyances et des expériences des enseignants individuels en matière d'enseignement à des enfants handicapés. De plus, la recherche met en évidence la dynamique importante des liens individuels entre les croyances déclarées, les croyances implicites et les pratiques dans la salle de classe chez les trois enseignantes participantes. La présente étude qualitative n'a jamais visé à produire des constatations qui pourraient s'appliquer à tous les enseignants dans tous les milieux scolaires. Toutefois, les constatations confirment jusqu'à un certain point les résultats indiqués dans la littérature. Parmi ceux-ci, il y a la notion que les compétences et les attitudes sont liées, que le Manitoba fait face aux mêmes problèmes que le contexte élargi de l'éducation et que les enseignants ne peuvent se contenter des politiques pour être guidés dans la modification de leurs pratiques.

Plusieurs considérations spécifiques méritent également d'être notées. Malheureusement, ces suggestions ne sont pas nouvelles, mais nous pouvons espérer que les recherches continues en éducation inclusive transformeront finalement les obstacles en possibilités porteuses de changement.

Communication et responsabilité

Les constatations indiquent que les rôles et les responsabilités des titulaires de classe et des enseignants ressources doivent être précisés, car ils sont au mieux incohérents et obscurs. Les écoles doivent dépasser le jargon de l'inclusion et mettre en place une structure qui facilite une communication intensive, continue et claire. Grâce à une telle communication, les membres du personnel de l'école se rendront compte que chacun d'eux est responsable de l'éducation de tous les élèves.

Bien que la mise en œuvre des rajustements pour les élèves ayant des besoins spéciaux ait traditionnellement été la responsabilité principale des enseignants ressources, dans un milieu inclusif coopératif, la planification, l'évaluation et la mise en œuvre devraient être des actions concertées (Hoover et Patton, 1997, dans Smith et Leonard, 2005). La communication doit être un élément constant de l'horaire d'enseignement et comprendre des discussions liées à tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les titulaires de classe doivent offrir un apport à la prise de décision et ils ont besoin de ressources pour que leurs décisions puissent être mises en pratique.

Auxiliaires d'enseignement

Les constatations de l'étude indiquent que le recours aux auxiliaires d'enseignement devrait être examiné de plus près. Les enseignantes participantes ont souligné que les auxiliaires devraient être mieux formés. Il faudrait peut-être adopter une approche à l'échelle de l'école pour la formation des auxiliaires d'enseignement. Il est important de renforcer les capacités en accroissant les connaissances et les compétences. Toutefois, avant qu'un tel renforcement ait des incidences, la division scolaire doit élaborer une approche plus stable au placement professionnel des auxiliaires. Comme toutes les participantes l'ont souligné, le taux de roulement élevé des auxiliaires au cours de l'année scolaire est préjudiciable tant pour les élèves que pour les enseignants. De plus, il faut préciser les mécanismes de soutien offerts par les auxiliaires aux enfants individuels. Jordan (2007) indique que le rôle de l'auxiliaire d'enseignement et les attentes des enseignants à l'égard de ce rôle doivent être compris et acceptés par toutes les parties.

Niveau de compétence des enseignantes

Quelles que soient les perceptions extérieures, le développement des compétences des enseignants individuels et de leur confiance à l'égard de leurs compétences permettra de modifier les attitudes et les pratiques. Les systèmes scolaires doivent réformer et développer les compétences des titulaires de classe pour qu'ils acquièrent les principes et les stratégies les plus importants. La surcharge et la fragmentation ne peuvent plus faire partie des activités qui ont lieu à l'école (Fullan, 1999) et l'enseignement ne peut plus continuer d'être une activité privée dissimulée derrière la porte de la salle de classe. Dans son livre Visible Learning (2009), John

Hattie souligne que l'enseignement et l'apprentissage efficaces ne sont pas cachés. Il encourage les éducateurs à utiliser les recherches existantes et à concentrer leur énergie sur les choses importantes. L'annexe du livre classe par ordre d'importance les stratégies les plus efficaces et la force de leur impact sur les apprenants. Il faut développer les compétences en tenant compte de ces conseils.

Selon la littérature sur l'inclusion, les raisons principales d'un engagement limité en faveur de l'inclusion sont l'inadéquation des compétences et de la préparation des enseignants (Snyder, 1999; Winter, 2006) et un leadership défaillant (McLeskey et Waldron, 2000). Les constatations de la présente étude soutiennent ces constatations et reflètent des raisons similaires pour la résistance envers les pratiques inclusives.

Références

Avramidis, E. et Norwich, B. (2002), « Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature », *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p. 129–147.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2007), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg (MB), auteur.

Fullan, M. (1999), *Change forces: The sequel*, Philadelphia (PA), Falmer Press.

Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge.

Jordan, A. (2007), *Introduction to inclusive education*, Mississauga (ON), John Wiley and Sons.

Jordan, A., Glenn, C. et McGhie-Richmond, D. (2008), T*he SET project*, Toronto (ON), Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.

Kame'enui, E. et Carnine, D. (1998), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*, Upper Saddle River (NJ), Merrill.

Kugelmass, J. W. (2001), « Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school », *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), p. 47–65.

Manitoba, *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)*, L.M. 2004, c. 9, Winnipeg (MB), Imprimeur de la Reine — Publications officielles.

McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2000), *Inclusive schools in action*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Proactive Information Services Inc. (2006), *Student services review: Louis Riel School Division*, Winnipeg (MB), Division scolaire Louis-Riel.

Sikesa, P., Lawson, H. et Parkerb, M. (2007), « Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion », *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), p. 355–370.

Smith, R. et Leonard, P. (2005), « Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives », Equity and Excellence in Education, 38, p. 269–279.

Snyder. R. (1999), « Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns », *Education*, 120(1), p. 173–182.

Villa, R. A. et Thousand, J. S. (éd.) (1995), *Creating an inclusive school*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Winter, E. C. (2006), « Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms », *Support for Learning*, 21(2), p. 85–91.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. et Yu, M. (1999), « The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education », *Qualitative Studies in Education*, 12(2), p. 157–174.

Définir les pratiques de planification efficaces et fonctionnelles des divisions scolaires[7] (Lesley Eblie Trudel[8])

Contexte et objectif

Le présent article résume une étude conçue pour déterminer si des caractéristiques systémiques de la planification des divisions scolaires pourraient se traduire par de meilleurs liens entre les intentions et les mesures connexes à prendre afin d'accroître l'efficacité et la fonctionnalité du processus pour les éducateurs. En examinant la littérature sur la question, j'ai découvert l'existence d'éléments communs qui suggèrent diverses approches au renforcement des pratiques de planification, à l'amélioration de l'apprentissage organisationnel et au rehaussement du processus de changement. J'ai catégorisé les approches suggérées dans la littérature dans un cadre conceptuel et j'ai procédé à une série d'entrevues avec des membres du personnel de diverses divisions scolaires. J'ai ensuite transcrit et analysé les données en fonction du cadre conceptuel. Par le biais de ce processus, j'ai découvert que les points de vue des personnes interviewées étaient similaires ou qu'ils étaient liés aux renseignements indiqués dans la littérature sur la planification pour le changement. Bien que les participants aient ajouté des idées qui n'étaient pas examinées dans les articles examinés, ces dernières ne modifiaient pas l'esprit ou l'intention du cadre conceptuel dérivé de la littérature. Lorsque j'ai synthétisé les données tirées des études de cas, j'ai également été en mesure de créer un nouveau cadre conceptuel pour consolider les archétypes de la planification au niveau de la division scolaire, en particulier dans le contexte de l'éducation des enfants qui manifestent des comportements d'apprentissage difficiles. Les résultats de la présente étude démontrent clairement l'existence de caractéristiques essentielles de la planification des divisions scolaires, cernées dans la littérature, ainsi que dans les points de vue des éducateurs des divisions scolaires participantes à l'étude, qui serviraient à améliorer les liens entre les intentions éducatives stratégiques et les mesures connexes à adopter. Les renseignements obtenus ont des incidences pertinentes pour les éducateurs, car ils participent à jeter les bases de l'amélioration et du changement organisationnels.

Au cours des dernières années, les éducateurs de nombreux pays ont reçu un mandat pour entreprendre des réformes organisationnelles et durables de grande envergure. Des modifications ont été apportées qui se sont traduites par des pressions exercées sur les gens qui œuvrent dans les services publics, en particulier

---

7 Eblie Trudel, Leslie Goodhand (22 septembre 2010), From knowledge to action: Defining effective and functional school division planning practices to maximize organizational improvement and change, Université du Manitoba, thèse de doctorat (http://hdl.handle.net/1993/4220).

8 Lesley Eblie Trudel est administratrice des services aux élèves dans une division scolaire rurale.

en éducation, et qui doivent composer avec des déplacements fondamentaux dans l'environnement politique, économique, social et culturel. McEwan (1995) a mis l'accent sur le fait qu'à mesure que les Canadiens se rendaient compte des changements sociaux, les questions et les préoccupations au sujet de l'inadaptation des services éducatifs et de l'inaction à cet égard ont suscité une anxiété collective au sujet de la nature de nos écoles. Est-ce que le système d'éducation prépare les élèves à avoir une vie productive? Est-ce que tous les élèves reçoivent l'éducation qui les aidera à s'épanouir à titre de membres égaux et à part entière de la société?

En mai 2009, j'ai entrepris une étude pour aborder de telles questions. J'ai mené des recherches sur le sujet de la planification, un processus adopté par des éducateurs de toutes les régions du Canada, pour répondre aux préoccupations en matière d'amélioration et de responsabilisation en éducation. J'ai mentionné des exemples de la littérature qui illustraient comment les ministères provinciaux de l'Éducation de partout au Canada avaient traduit la nécessité de la responsabilisation en modèles pragmatiques, en cycles et en cadres de planification pour orienter l'amélioration des écoles. J'ai observé que les structures organisationnelles comme les plans des divisions scolaires étaient des exemples de mécanismes de responsabilisation établis pour surveiller le travail en éducation. Dans le cadre de la présente étude qualitative, j'ai tenté de déterminer si la planification de l'éducation pouvait offrir le mécanisme de responsabilisation souhaité pour faire passer les éducateurs de la connaissance à l'action et produire l'apprentissage et le changement organisationnels nécessaires pour faire face à l'avenir. En particulier, je me suis concentrée sur les processus de planification des divisions scolaires au Manitoba.

Bien que la pratique de la planification de l'éducation au Manitoba (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004) ait visé sans doute à accroître l'efficacité et à améliorer la communication, et donc à améliorer les résultats scolaires de tous les élèves, j'ai indiqué les défis que devait relever l'efficacité proposée. J'ai révélé que les organismes scolaires se fient habituellement davantage à la foi et à la confiance qu'à la coordination et au contrôle pour concrétiser les intentions souhaitées en matière d'amélioration scolaire (March et Olsen, 1976; Weick, 1976). J'ai souligné le fait que les mécanismes structurels tels que les plans sont parfois considérés comme superficiels plutôt qu'efficaces et fonctionnels et qu'ils ne peuvent être complétés que lorsque cela est nécessaire. Meyer et Rowan (1977) ont mis de l'avant que le processus de planification de l'éducation pourrait exister simplement comme une exigence bureaucratique, au lieu d'être un processus à valeur ajoutée authentique qui lie les intentions aux actions. C'est pourquoi j'ai soulevé plusieurs questions afin d'explorer davantage le dilemme de la planification :

- Quelles sont les caractéristiques de la planification reconnues dans la littérature qui lient l'intention organisationnelle avec l'action pour dissiper le mythe selon lequel le plan est une exigence bureaucratique?
- Selon les points de vue de personnes clés qui œuvrent au sein des divisions scolaires, comment les pratiques de planification sont-elles liées aux exemples mentionnés dans la littérature et comment en diffèrent-elles?

- Existe-t-il des pratiques de planification dans les divisions scolaires ayant participé à la présente étude qui sont efficaces et fonctionnelles et qui serviront à former un cadre de référence pour la planification de l'amélioration et du changement organisationnels?

Afin d'aborder les questions ci-dessus, je me suis concentrée sur un aspect concret de la planification des divisions scolaires, soit le processus d'établissement de résultats divisionnaires pour les élèves ayant des comportements d'apprentissage difficiles. En définissant un aspect de la planification, les participants ont été en mesure d'offrir des points de vue sur leurs pratiques dans un contexte familier et bien défini. J'ai reconnu que pendant le processus d'entrevue, le personnel divisionnaire pouvait faire référence à un continuum d'apprentissage des élèves qui a des incidences sur le comportement de ces derniers. Les références pouvaient porter tant sur les programmes d'études en général et l'amélioration des réalisations des élèves que sur des programmes spéciaux visant à accroître les niveaux de littératie et à rehausser l'apprentissage socio-émotionnel.

Collecte et analyse des données

Pour la présente étude, la collecte et l'analyse des données ont été effectuées en trois étapes. Pour la première étape, j'ai cerné les divisions scolaires potentielles pour l'échantillon de l'étude en examinant les modèles de planification qui incluaient des résultats systémiques pour les élèves ayant des comportements d'apprentissage difficiles. Des quinze divisions scolaires manitobaines invitées à participer à l'étude, six ont répondu favorablement et ont accepté de participer à des entrevues individuelles au sujet de leurs pratiques de planification. Pour la deuxième étape de l'étude, j'ai procédé à des entrevues individuelles avec des membres choisis du personnel des divisions scolaires. Les participants de chaque division comprenaient le directeur général des écoles (ou son délégué), l'administrateur des services aux élèves et une autre personne jugée essentielle pour la planification des activités destinées aux élèves ayant des comportements d'apprentissage difficiles. Les participants aux entrevues étaient libres de répondre aux questions et de compléter leurs réponses aux questions structurées avec d'autres idées et de la documentation supplémentaire. Pour la troisième étape, j'ai élaboré des études de cas fondées sur les entrevues des participants de chacune des divisions. Les renseignements recueillis au cours des entrevues ont été classés dans chacune des études de cas en fonction du cadre conceptuel (Reichel et Ramey, 1987; Guba et Lincoln, 1989) dérivé de l'examen de la littérature. À titre de chercheuse ancrée dans la pratique, j'ai utilisé des concepts sensibilisants de la littérature (Blumer, 1969; Van den Hoonaard, 1997) pour créer le cadre d'analyse des données. À l'aide d'une approche inductive, j'ai organisé les données et cerné des modèles et des liens en fonction de cinq thèmes : contexte, capacité, climat, structure et stratégie. J'ai eu recours à un processus d'abduction analytique (Charmaz, 2006) pour synthétiser les données des études de cas et cerner les similarités et les différences dans les pratiques de planification définies par les participants des divisions scolaires.

Les défis de l'éducation reconnus dans la présente étude ont souligné que la pratique de planification stratégique en éducation avait eu des incidences douteuses sur la responsabilisation et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. J'ai donc posé la première question sur l'existence de caractéristiques de la planification reconnues dans la littérature qui lient l'intention organisationnelle avec l'action pour dissiper le mythe selon lequel le plan est une exigence ou une fonction bureaucratique. En réponse à la question, je me suis rendu compte que la littérature proposait des éléments communs qui suggéraient diverses approches au renforcement des pratiques de planification, à l'amélioration de l'apprentissage organisationnel et au rehaussement du processus de changement. J'ai organisé les approches suggérées dans la littérature en fonction des cinq catégories du cadre conceptuel.

Dans la catégorie du *contexte*, j'ai indiqué les détails entourant les circonstances ou les événements qui se produisent dans les organismes où existe normalement une planification. Owens (1998) a notamment indiqué qu'on pouvait approcher activement le changement par le biais du travail d'équipe ou de groupes sociaux. Caplow (1983) a mentionné que la planification était généralement plus réussie lorsqu'elle était déléguée à des personnes ou des groupes. Il a ajouté que les organismes devraient se concentrer sur les détails ou les éventualités en cas de stress ou d'événements imprévus dans leur environnement.

Dans la catégorie de la *capacité*, je me suis concentrée sur les détails mentionnés dans la littérature qui portaient sur la capacité du personnel d'exécuter ses fonctions ou de produire des résultats. Elmore (2004) et Kanter (2004) ont indiqué que la capacité de planification était la plus efficace si les membres du personnel responsable pouvaient collaborer entre eux. Fullan (2006), Dent et Goldberg (1999), Kanter (2004) et Kleiner (2003) ont indiqué que la collaboration serait couronnée de succès si les gens affichaient un sentiment d'appartenance et un sens d'engagement profond à l'égard de leur organisme.

Dans la catégorie du *climat*, j'ai discuté des éléments de la littérature qui portaient sur les conditions et les attitudes prédominantes à l'égard de la planification pour le changement. Plus particulièrement, Elmore (2004) et Fullan (2006) ont reconnu qu'un accent sur la collaboration et la communication ouverte se traduisait par un équilibre entre les structures de planification bureaucratiques, telles que les formats ou les gabarits, et la nature peu uniforme des organismes scolaires. Pfeffer et Sutton (2000) ont souligné comment un faible degré de peur et un fort degré de confiance ont des effets positifs sur la productivité. Deutsche (1973), Fullan (2006), Owens (1998) et Pondy (1967) ont souligné que même si le conflit est un élément courant et légitime dans un organisme, il peut renforcer réellement ce dernier s'il est géré adéquatement. Isaksen, Schryver, Dorval, McCluskey et Treffinger (2000) ont révélé que le leadership, la créativité et la planification reposaient en grande partie sur le ton du climat organisationnel et McCluskey (2008) a affirmé qu'un ton approprié dans un organisme peut ultimement déterminer la réussite ou l'échec d'un plan.

Dans la catégorie de la *structure*, j'ai fait référence aux articles sur les éléments mineurs d'un organisme engagé dans la planification. Elmore (2004), Kouzes et Posner (2003), Reeves (2006) et Schmoker (2004) ont mis l'accent sur l'importance d'être actuel et pertinent lorsqu'on s'engage à élaborer un plan et d'avoir des objectifs peu nombreux, concis et cohérents. Miliband (2004) et Schmoker (2004) ont également suggéré qu'une planification efficace exigeait des énoncés mesurables au lieu d'indications sur les engagements ou les activités.

Dans la catégorie finale de la *stratégie*, j'ai traité des points de vue exprimés dans la littérature au sujet du plan pour atteindre des résultats ou des objectifs particuliers. Senge (2000) et Schmoker (2004) ont reconnu l'importance de la planification dans des groupes actifs où existent des possibilités d'apport, au lieu de mettre en œuvre passivement des plans conçus par d'autres. Argyris (1978), Mintzberg (1996), Pascale (1996a) et Schon (1983) ont souligné comment des groupes pouvaient établir des objectifs, puis surveiller, évaluer et adapter le plan, et apprendre de leurs expériences de planification. De plus, Metcalf (1981) et Weick et Westley (1999) ont indiqué que les petits changements graduels étaient préférables aux déplacements perturbateurs de grande envergure dans les programmes d'action organisationnels.

Après avoir résumé la littérature portant sur la planification pour le changement, j'ai reconnu que dans la pratique réelle, les divisions scolaires ne possédaient pas les éléments conceptuels idéals qui ont été décrits et qui aideraient à dissiper le mythe de la bureaucratie planificatrice. Toutefois, j'ai découvert que si on approchait la planification d'une manière semblable à celle que propose la littérature, il existerait probablement un lien plus fort entre les intentions organisationnelles et des expériences de planification actives et plus authentiques (moins bureaucratiques).

Avec la deuxième question soulevée dans la présente étude, j'ai tenté de déterminer comment les points de vue sur les pratiques de planification affichés par des personnes clés des divisions scolaires se rapprochaient ou s'éloignaient des exemples mentionnés dans la littérature et résumés dans le cadre conceptuel. Par le biais d'un processus d'abduction analytique, j'ai résumé les idées des participants aux entrevues qui étaient similaires aux catégories et aux caractéristiques connexes du cadre conceptuel. De plus, j'ai présenté un certain nombre d'idées qui différaient du cadre. Bien que certaines suggestions exprimées par les personnes interviewées aient été semblables à celles indiquées dans la littérature, d'autres points de vue en différaient. Néanmoins, les variations n'ont pas modifié l'essence des catégories du cadre conceptuel. C'est pourquoi j'ai été en mesure de comparer les idées originales contenues dans la littérature qui ont informé le développement du cadre conceptuel avec les nouveaux renseignements échangés par les participants dans le cadre du processus d'entrevue. Ainsi, je pouvais démontrer la similarité des points de vue des participants avec les concepts mentionnés dans la littérature et la nature correspondante des nouvelles idées échangées dans le cadre du processus d'entrevue.

Dans chacune des catégories, les participants ont été en mesure de développer et de rehausser les concepts originalement cernés dans la littérature, et de fournir des idées supplémentaires qui n'ont pas été explorées dans mon examen de la littérature. Par conséquent, en réponse à la deuxième question soulevée par l'étude, j'ai découvert que les points de vue des participants étaient semblables ou liés à l'information présentée dans la littérature au sujet de la planification pour le changement. Encore une fois, bien que les participants aient ajouté de nouvelles idées qui n'avaient pas été explorées dans mon examen de la littérature et bien que les points de vue des participants aient été quelque peu différents, les nouvelles idées et les variations exprimées n'ont pas modifié l'esprit ou l'intention des catégories que j'avais établies pour résumer et structurer la littérature.

En réponse à la troisième question de l'étude, j'ai tenté de déterminer si les divisions scolaires participantes avaient adopté des pratiques de planification efficaces et fonctionnelles qui pourraient servir à bâtir un cadre de travail pour l'amélioration et le changement organisationnels. Afin d'explorer davantage cette question, j'ai synthétisé les points de vue des participants sur les pratiques de planification efficaces qui étaient semblables et différents de ceux de la littérature et je les ai organisés en fonction des catégories du cadre analytique.

Résultats

Dans la catégorie du *contexte*, les participants des divisions scolaires ont souligné qu'une planification efficace exigeait des approches actives et coopératives axées sur l'amélioration. Il est devenu clair dans le processus d'entrevue que le but principal de la planification était l'amélioration de la vie des enfants. Les groupes ou les personnes qui ont été mentionnés le plus souvent comme responsables de l'établissement de la vision ou des résultats prévus de la division scolaire étaient les membres du conseil des commissaires d'école et les membres de l'équipe des cadres supérieurs. Les membres des autres groupes partenaires, y compris les parents, les administrateurs d'école, le personnel de l'école et les élèves, étaient plus engagés à réduire les lacunes dans le processus de planification. L'agrandissement du cercle de planification ou une planification plus profonde ont été mentionnés comme un défi par les participants. Bien que d'autres groupes partenaires aient été invités à fournir un apport à l'établissement des résultats divisionnaires prévus, leur participation à la planification de la division n'était pas uniforme dans toutes les divisions scolaires. Selon les participants, les parents participaient davantage à la planification au niveau des écoles locales qu'à celui de la division. Des participants de plusieurs divisions ont indiqué que la voix des élèves était un élément critique de la planification pour le changement dans l'éducation. Les exemples de la présence des élèves dans la planification variaient de la création d'œuvres d'art et de la participation à l'apprentissage par le service à une participation aux consultations divisionnaires et à une contribution aux plans éducatifs personnalisés.

Du point de vue de la *capacité*, dans la présente étude, la planification était concentrée sur la consolidation des processus et du développement de la division scolaire dans les domaines du comportement des élèves, de l'évaluation des menaces et des risques, des mécanismes de soutien divisionnaires, de la maturité scolaire, de l'anglais langue additionnelle, de l'inclusion et du travail d'équipe. Les participants ont mis l'accent sur le renforcement pratique des compétences en planification par le biais de diverses possibilités d'apprentissage professionnel dans le cadre de groupes d'études d'enseignants ressources et de conseillers scolaires, d'instituts d'été ou de périodes de perfectionnement professionnel pendant les réunions du personnel. Les administrateurs de division scolaire participants ont présenté des exemples d'initiatives visant à lier la recherche à la pratique, telles que les études de livre, les examens d'articles, les lectures professionnelles, les voyages d'étude et le développement de liens avec des auteurs et des facilitateurs invités. Les recherches menées par les divisions scolaires se concentraient sur le développement de la vision, le leadership éthique et le processus de changement.

Dans la catégorie du *climat*, les participants ont souligné que la communication publique des objectifs de la division scolaire prenait le plus souvent la forme de publications sur les sites Web de la division et plus récemment, sur des pages wiki et dans des blogues. Les participants ont indiqué que des messages clairs, uniformes et transparents étaient critiques, en particulier en ce qui a trait aux subventions provinciales et au financement de la division ou des élèves. Les participants semblaient préoccupés du fait que des messages ambigus pouvaient créer de la confusion ou causer l'échec d'un plan. C'est pourquoi une suggestion commune visait la présence d'un facilitateur qui pourrait écouter, réserver son jugement et demeurer souple et ouvert aux possibilités. Les participants d'une division scolaire ont suggéré qu'une approche appréciative, une lentille qui se concentre sur une vision du monde positive ou synergique (Bushe, 1995), maintiendrait l'orientation de la planification vers l'avenir et se concentrerait sur les solutions. L'idée de la distribution du leadership pour inclure les personnes employées par les services aux élèves ou celles qui ont un domaine d'intérêt particulier est apparue comme une solution à la facilitation des conversations stimulantes sur la planification qui pourraient survenir. Néanmoins, un consensus s'est dégagé sur l'inévitabilité des conflits lorsque la planification est établie dans un contexte d'idées et de ressources en concurrence. Les participants interviewés ont suggéré que le recours à un processus ou un cadre structuré pour aborder la planification pouvait également aider en présence d'un défi ou d'un conflit.

Dans la catégorie de la *structure*, les participants croyaient que bien que la planification ait été théoriquement bien organisée, elle était beaucoup plus désorganisée en pratique. Ils ont renforcé l'importance de maintenir l'actualité et la pertinence de la planification et de ne pas perdre de vue les moyens de mettre en œuvre un plan dans la vie quotidienne. Les participants ont recommandé que les divisions scolaires se concentrent sur le développement de moins de résultats au lieu de travailler dans le désordre sur des plans plus élaborés. Un participant croyait qu'en ne visant pas directement des résultats, les planificateurs réussiraient

davantage à atteindre finalement leurs objectifs. Les participants ont suggéré l'établissement de résultats généraux au niveau divisionnaire et de résultats plus particuliers, mesurables, atteignables, réalistes et opportuns au niveau de l'école en vue de soutenir les activités de planification des classes ou des personnes. Ils ont également mentionné l'importance d'orienter dans la même direction les résultats divisionnaires, les plans de l'école, les plans des unités d'enseignement, les plans de leçon et les plans éducatifs personnalisés. La plupart des participants préféraient avoir recours à des structures de planification élaborées localement, mais ils adoptaient les modèles et le processus de planification d'Éducation Manitoba à titre d'exigences et de guides.

Dans la catégorie de la stratégie, j'ai pris note que les participants étaient préoccupés du fait que les données recueillies n'informaient pas nécessairement la pratique de la division scolaire. Le personnel des divisions scolaires a souligné que bon nombre d'entre elles se situaient aux premières étapes de la collecte de données et établissaient des conditions de base, plutôt que d'interpréter des constatations ou de s'y opposer. Les membres du personnel des divisions ont également indiqué qu'ils en étaient aux premières étapes de développement en matière de gestion et de stockage des données, et des systèmes technologiques associés. Ils ont souligné que la créativité et l'offre de choix étaient critiques pour la réussite de la planification. Par exemple, plusieurs divisions scolaires étudiées utilisaient de manière créative leurs ressources et leur financement pour rajuster les configurations traditionnelles de la dotation en personnel en fonction des éléments probants fournis par les données. Finalement, les participants ont convenu que le processus de planification devrait être informé par des données au lieu d'être fondé sur celles-ci.

Conclusions

Pour résumer, selon la littérature examinée et les points de vue des participants à la présente étude, la planification était le plus efficace et fonctionnelle (ayant les effets prévus ou attendus et une utilité pratique) lorsque les divisions scolaires agissaient comme suit :

- s'engager dans un *contexte* de planification active et coopérative avec les personnes désignées à cet effet, tenir compte des points de vue d'ensemble, permettre les processus locaux et adopter une approche d'enquête ou d'amélioration;
- renforcer la *capacité* d'étendre et d'intégrer les systèmes de planification, poursuivre l'alignement et la congruence de la pratique, communiquer un objectif moral collectif, planifier l'amélioration de l'apprentissage et se concentrer sur les habiletés pratiques;
- maintenir un *climat* de communication ouverte et transparente, adopter une approche appréciative, avoir recours à une approche structurée et à un ton positif, désigner des chefs de file pour faciliter un dialogue stimulant sur la planification et s'attendre à ce que la planification puisse être un processus désordonné;

- établir une *structure* pour maintenir la pertinence et l'authenticité des pratiques de planification, assurer les liens entre la théorie et la pratique, produire des mesures uniformes et définissables des données, fournir des données pour informer le système et permettre l'expression de la voix des élèves;
- élaborer une *stratégie* d'établissement de relations et de réseaux sociaux, créer des possibilités d'échange, de réflexion et d'apprentissage, faire correspondre les ressources au soutien de l'action, favoriser la créativité, l'innovation et la souplesse et établir des indicateurs causals pour soutenir l'atteinte des résultats de planification.

Les renseignements tirés de la présente étude ont été convertis en un cadre de travail (tableau 1) destiné à être utilisé lorsque les divisions scolaires planifient pour l'amélioration et le changement organisationnels.

Conséquences pour la pratique

Les résultats de la présente étude démontrent clairement que la planification des divisions scolaires possède des caractéristiques clés qui sont soulignées à la fois dans la littérature et dans les observations des éducateurs des divisions participantes et qui pourraient servir à améliorer les liens entre les intentions éducatives stratégiques et les mesures connexes. Les renseignements qui ont été résumés et intégrés au nouveau cadre de travail ont consolidé les archétypes de la planification au niveau de la division scolaire, en particulier dans le contexte de l'éducation des élèves aux comportements d'apprentissage difficiles. En examinant et en mettant en œuvre les caractéristiques clés indiquées dans le cadre de travail, les éducateurs ne verront pas la planification uniquement comme une fonction rationalisée et bureaucratique, mais plutôt comme un processus actif et authentique qui peut jeter les bases de l'amélioration organisationnelle et du changement positif.

Tableau 1 ARCHÉTYPES D'UNE PLANIFICATION EFFICACE ET FONCTIONNELLE

Catégories d'analyse	Points saillants d'une planification efficace (selon la littérature et les personnes interviewées)
Contexte	Adopter une approche active et coopérative. Accroître le nombre de personnes désignées participantes. Tenir compte des résultats d'ensemble au niveau de la division. Permettre l'établissement de processus et de structures locaux. Adopter une approche d'enquête ou d'amélioration.
Capacité	Étendre et intégrer les systèmes de planification. Poursuivre l'alignement et la congruence de la pratique. Communiquer un objectif moral collectif. Planifier l'amélioration de l'apprentissage et réaménager les écoles. Se contrer sur le renforcement des habiletés pratiques du personnel.

suite

Tableau 1	Archétypes d'une planification efficace et fonctionnelle (suite)
Catégories d'analyse	**Points saillants d'une planification efficace (selon la littérature et les personnes interviewées)**
Climat	Maintenir une communication ouverte et transparente. Adopter une approche appréciative de la planification. Avoir recours à une approche structurée en cas de conflit. Désigner des chefs de file pour faciliter un dialogue stimulant. S'attendre à ce que la planification puisse être un processus désordonné.
Structure	Maintenir la pertinence et l'authenticité de la planification. Assurer les liens entre la théorie et la pratique. Produire des données uniformes et définissables. Fournir des éléments probants pour informer le système. Permettre l'expression de la voix des élèves à titre de source de données.
Stratégie	Établir des relations et des réseaux sociaux. Créer des possibilités d'échange, de réflexion et d'apprentissage. Faire correspondre les ressources au soutien de l'action. Favoriser la créativité, l'innovation et la souplesse. Établir des indicateurs causals pour mieux atteindre les résultats prévus.

Références

Argyris, C. et Schon, D. (1978), *Organizational learning*, Reading (MA), Addison-Wesley.

Blumer, H. (1969), S*ymbolic interactionism*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

Bushe, G. (1995), « Advances in appreciative inquiry as an organizational development interaction », *Organizational Development Journal*, 13(3), p. 14–22.

Caplow, T. (1983), *Managing an organization* (2e édition), New York (NY), Holt, Rinehart and Winston.

Charmaz, K. (2006), *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Collins, J. (2001), *Good to great*, New York (NY), Harper Business.

Dent, E. et Goldberg, S. (1999), « Challenging "resistance to change." », *The Journal of Applied Behaviour Science*, 35, p. 25–41.

Deutsch, M. (1973), *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*, New Haven (CT), Yale University Press.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004), *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion — Planification scolaire et communication des renseignements : un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels*, Winnipeg (MB), auteur.

Elmore, R. (2004), School reform from inside out, Cambridge (MA), Harvard Education.

Fann, K. (1970), *Peirce's theory of abduction*, La Haye, Martinus Nijhoff.

Fullan, M. (2006), *Turnaround leadership*, San Francisco (CA), John Wiley & Sons.

Guba, E. et Lincoln, Y. (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park (CA), Sage.

Hill, P. et Crevola C. (2003), *From a school based to a system based approach to balanced literacy*, Toronto (ON), Proceedings of the Quest Conference.

Isaksen, S., Schryver, L., Dorval, K., McCluskey, K. et Treffinger, D. (2000), *Facilitative leadership: Making a difference with creative problem solving*, Buffalo (NY), Creativity Research Unit, Creative Problem Solving Group.

Kanter, R. (2004), *Confidence: How winning and losing streaks begin and end*, New York (NY), Crown Business.

Kleiner, A. (2003), *What really matters*, New York (NY), Doubleday.

Kouzes, J. et Posner, B. (2003), *The leadership challenge* (édition révisée), San Francisco (CA), Jossey-Bass.

March, J. et Olsen J. (1976), *Ambiguity and choice in organizations*, Bergen, Norvège, Universitetsforlaget.

McCluskey, K. (2008), *Thoughts about tone, educational leadership and building creative climates in our schools*, International Center for Innovation in Education (ICIE), Paris.

McEwan, N. (1995), « Accountability in education in Canada », *Canadian Journal of Education*, 20(1), p. 1–17.

Metcalf, L. (1981), « Designing precarious partnerships », dans P. Nystrom et W. Starbuck (éd.), *Handbook of Organizational Design*, New York (NY), Oxford University Press, p. 503–530.

Meyer, J. et Rowan, B (1977), « Institutionalized organizations: Formal structures as myth and ceremony », *American Journal of Sociology*, 83(2), p. 340–363.

Miliband, D. (2004), *Personalized learning: Building new relationships with schools*, Belfast, Irlande du Nord, Transcript of the North of England Education Conference.

Mintzberg, H. et Waters, J. (1984), « Researching the formation of strategies: The history of Canadian Lady, 1939–1976 », dans R. Lamb (éd.), *Competitive Strategic Management*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

Owens, R. (1998), *Organizational behaviour in education* (6e édition), Needham Heights (MA), Allyn & Bacon.

Pascale, R. (1996), « Reflection on Honda », *California Management Review*, 38(4), p. 103–111.

Pascale, R. (1996), « The Honda effect », *California Management Review,* 38(4), p. 92–93.

Patton, M. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3e édition), Thousand Oaks (CA), Sage.

Pfeffer, J. et Sutton, R. (2000), *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*, Boston (MA), Allyn & Bacon.

Pondy, L. (1967), « Organizational conflict: Concepts and models », *Administrative Science Quarterly*, 12, p. 297–320.

Reeves, D. (2006), *The learning leader: How to focus on improvement for better results*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Reichel, M. et Ramey, M. (éd.) (1987), *Conceptual frameworks for bibliographic education: Theory into practice*, Littleton (CO), Libraries Unlimited.

Schmoker, M. (2004), *No turning back: The ironclad case for professional learning communities*, Bloomington (IN), National Educational Service.

Schon, D. (1983), « Organizational learning », dans G. Morgan (éd.), *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Beverly Hills (CA), Sage, p. 114–128.

Seibold, C. (2002), « The place of theory and the development of a theoretical framework in qualitative study », *Qualitative Research Journal*, 2, p. 3–15.

Senge, P. (Ed.). (2000), *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*, New York (NY), Doubleday Dell.

Van den Hoonaard, W. (1997), *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Weick, K. (1976), « Educational organizations as loosely coupled systems », *Administrative Science Quarterly*, 21, p. 1–21.

Weick, K. et Westley, F. (1999), « Organizational learning: Affirming an oxymoron », dans S. Clegg, C. Hardy et W. Nord (éd.), *Managing Organizations: Current Issues*, London, Sage Publications, p. 190–209.

Gestion de l'information pour les personnes handicapées au Manitoba[9] (Youn-Young Park[10])

Introduction

La responsabilité pédagogique fait référence à « la demande d'éléments probants qui indiquent que les écoles travaillent efficacement et que les élèves apprennent les compétences dont ils ont besoin » (Elford, 2002, p. 1, traduction). Les chercheurs suggèrent qu'un système bien établi de collecte de données sur les élèves ayant des besoins spéciaux aide à promouvoir la responsabilisation des services aux élèves en produisant des données chronologiques et uniformes sur les résultats des élèves (Thurlow, Elliott et Ysseldyke, 2003). De plus, Stefano et Wagner (1992) ont souligné qu'un tel système de collecte de données peut être utile pour a) mesurer les résultats scolaires des élèves ayant des besoins spéciaux, b) cerner des moyens d'amélioration des politiques et des services éducatifs et sociaux, c) assurer la responsabilisation des programmes et des services, d) présenter une image exacte des résultats des personnes handicapées dans leur vie adulte (p. ex., emploi, placement résidentiel, intégration communautaire) et e) examiner les incidences d'une intervention ou d'un changement systémique particulier.

On reconnaît qu'il est utile pour les écoles d'assurer un suivi de certains éléments d'information sur les élèves ayant des besoins spéciaux. Madaus, Bigaj, Chafouleas et Simonsen (2006) ont soumis une proposition sur le genre de renseignements que les écoles devraient conserver au sujet des élèves ayant des besoins spéciaux. Selon eux, les données nécessaires comprennent a) des renseignements démographiques, b) des données sur les objectifs postsecondaires des élèves et c) de l'information sur la performance des élèves. De plus, la plupart des éducateurs conviennent que l'objectif principal de l'éducation publique est le développement de personnes qui peuvent fonctionner avec succès dans la société et être des membres à part entière de la société (Owings, Hennes, Lachat, Neiman et Facchina , 1990). Des chercheurs et des professionnels ont affirmé que les écoles bénéficieraient de la connaissance des résultats postscolaires de leurs élèves. Une telle connaissance veillerait à ce que les programmes scolaires demeurent pertinents pour les besoins postscolaires des élèves ayant des besoins spéciaux et à ce qu'ils accroissent l'efficacité de leur rendement et coordonnent mieux les programmes d'études avec les services aux adultes (Bruininks, Wolman et Thurlow, 1990).

---

9 Park, Youn-Young (22 septembre 2010), *A school-to-adulthood transition follow-up system for youth with disabilities in Manitoba*, Université du Manitoba, thèse de doctorat (http://hdl.handle.net/1993/4229).

10 Pendant qu'elle poursuivait ses études au doctorat, Youn-Young Park étudiait à temps plein. Aujourd'hui, elle est chercheuse et analyste des politiques au Canadian Centre for Disability Studies.

Les chercheurs ont mis l'accent sur la nécessité de définir des secteurs communs en matière de résultats des élèves et des indicateurs de résultats uniformes à titre de normes d'un système de collecte de données sur les élèves ayant des besoins spéciaux (Owings et coll., 1990; Thurlow et coll., 2003). Bien que la plupart des provinces canadiennes exigent que les écoles utilisent un plan éducatif personnalisé ou une mesure équivalente à titre d'outil essentiel de planification des programmes d'études destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux et de gestion des renseignements à leur sujet, peu d'entre elles ont établi un mécanisme systématique de collecte de données pour regrouper les données sur les élèves ayant des besoins spéciaux. La présente étude a pour but d'examiner les pratiques courantes de collecte de données sur les élèves et les jeunes adultes handicapés au Manitoba.

Méthodes

La présente étude a eu recours a) à un sondage téléphonique portant sur les pratiques de collecte de données des écoles et des divisions scolaires et b) à un sondage à méthodes multiples portant sur les pratiques de collecte de données du gouvernement. Les sondages ont été effectués entre le 10 février et le 31 juillet 2009.

Sondage téléphonique sur les pratiques de collecte de données des écoles et des divisions scolaires

Le sondage téléphonique avait pour objectif d'enquêter sur les pratiques courantes de collecte de données des écoles secondaires et des divisions scolaires du Manitoba sur les élèves ayant des besoins spéciaux dans la période de transition entre l'école secondaire et la vie adulte. Les sondages sont largement acceptés à titre de méthode de recherche souhaitable pour définir les tendances et les caractéristiques de diverses pratiques dans une population importante (Creswell, 2008). Les questions du sondage étaient les suivantes :

1. Quels renseignements les écoles secondaires et les divisions scolaires (c'est-à-dire les services aux élèves) recueillent-elles au sujet des élèves ayant des besoins spéciaux?
2. Comment les écoles secondaires et les divisions scolaires recueillent-elles et gèrent-elles les renseignements sur les élèves ayant des besoins spéciaux?

Les caractéristiques du sondage, y compris les personnes interviewées, les questionnaires, ainsi que la collecte et l'analyse des données, sont présentées dans l'analyse qui suit.

Sujets

J'ai recruté les personnes à interviewer avec l'aide des directeurs d'école secondaire et des directeurs ou coordonnateurs des services aux élèves qui ont distribué des lettres de recrutement aux personnes responsables de gérer les bases de données sur les élèves ayant un plan éducatif personnalisé (PEP) ou un plan de transition individuel (PTI) dans les écoles ou les services aux élèves. La participation au sondage était volontaire.

Les sujets du sondage comprenaient 49 éducateurs spécialisés ou enseignants ressources au secondaire et 16 administrateurs des services aux élèves de la province. Vingt-trois divisions scolaires sur les 38 que compte le Manitoba m'ont autorisée à approcher leur personnel pour participer à l'étude. Ces divisions comprenaient 88 écoles secondaires sur les 319 que compte la province. J'ai demandé la participation volontaire d'un éducateur spécialisé ou enseignant ressource par école secondaire et d'un administrateur des services aux élèves par division scolaire. Les taux de réponse des enseignants et des administrateurs ont été de 55,7 % (49 sur 88) et de 69,6 % (16 sur 23), respectivement. Bien que le taux de participation des enseignants et des administrateurs ait été plus élevé dans les régions rurales (65,3 % et 68,8 %) que dans les régions urbaines (34,7 % et 31,2 %), les participants étaient bien distribués dans toutes les régions de la province.

Questionnaires de sondage

J'ai préparé un questionnaire pour les écoles et les services aux élèves des divisions scolaires. Il comprenait des questions par oui ou non portant sur la collecte de données particulières sur les jeunes handicapés. Les éléments d'information recherchés incluaient a) les caractéristiques des élèves (âge, sexe, type de déficience, préoccupations en matière de santé), b) les caractéristiques familiales (principale personne soignante, zone résidentielle), c) les coordonnées (numéro de téléphone, adresse, courriel), d) les programmes scolaires ou les services de transition offerts (PEP ou PTI, formation professionnelle, cours) et e) les résultats et les évaluations des élèves (taux de fréquentation scolaire, moyenne pondérée cumulative, capacité de lecture). Deux éducateurs spécialisés au secondaire et deux administrateurs des services aux élèves ont vérifié le questionnaire.

Collecte et analyse des données

J'ai mené une entrevue téléphonique avec chacun des participants. Chaque entrevue avec les enseignants et les administrateurs des services aux élèves a duré entre 15 et 30 minutes. Avant l'entrevue, j'ai discuté de mon étude avec chacun des participants et obtenu son consentement. Après chaque entrevue, la personne interviewée avait la possibilité d'examiner ses réponses. Aucune rémunération n'a été offerte aux participants. J'ai analysé les éléments d'information qui étaient couramment et moins couramment tenus à jour par les écoles et les divisions scolaires, ainsi que la façon dont les renseignements étaient recueillis et tenus à jour.

Sondage à méthodes multiples sur les pratiques de collecte de données du gouvernement

J'ai procédé à un sondage à méthodes multiples auprès de représentants du gouvernement et à un examen des documents gouvernementaux en utilisant des sondages téléphoniques, des sondages en personne et un examen de documents pour explorer les pratiques courantes du gouvernement manitobain en matière de collecte et de mise à jour des données sur les jeunes handicapés. Les questions du sondage étaient les suivantes :

1. Quels ministères du gouvernement manitobain sont les principaux organismes qui recueillent et gèrent des renseignements sur les jeunes handicapés?
2. Quels sont les renseignements que recueillent et gèrent les principaux organismes de collecte de données au sujet des jeunes handicapés?
3. Comment ces ministères recueillent-ils et gèrent-ils les renseignements sur les jeunes handicapés?

Certaines caractéristiques du sondage, y compris les sujets, les questionnaires, ainsi que la procédure de collecte des données, sont présentées ci-dessous.

Sujets

Les sujets du sondage étaient des représentants du gouvernement : un représentant d'Éducation Manitoba et quatre représentants des programmes de Services à la famille et Consommation Manitoba qui offraient des services aux personnes handicapées, y compris les programmes de réadaptation professionnelle, d'aide à la vie en société, d'aide à l'emploi et au revenu et de services spéciaux pour les enfants. J'ai recruté les sujets avec l'aide des gestionnaires supérieurs des programmes déterminés qui ont distribué une lettre de recrutement et un questionnaire-échantillon de sondage aux personnes les plus représentatives des programmes. Le critère de sélection était que les personnes devaient être en charge de la gestion des renseignements sur les personnes handicapées dans leurs programmes. J'ai recruté un représentant de chacun des programmes. La participation au sondage était volontaire.

Questionnaires du sondage

J'ai préparé deux questionnaires : un pour Éducation Manitoba et le programme de services spéciaux pour les enfants et un autre pour les trois programmes destinés aux adultes (programmes de réadaptation professionnelle, d'aide à la vie en société et d'aide à l'emploi et au revenu). Le premier questionnaire comprenait les mêmes questions que celles qui ont été utilisées pour les écoles et les services aux élèves. Le deuxième questionnaire contenait des questions sur la collecte de données des programmes destinés aux adultes au sujet des jeunes handicapés dans les secteurs suivants : a) les caractéristiques des jeunes, b) les résultats atteints dans la vie adulte des anciens élèves (conditions de logement et d'emploi), c) les services aux adultes offerts aux jeunes handicapés (formation professionnelle et services résidentiels).

Finalement, un administrateur de Services à la famille et Consommation Manitoba a vérifié le questionnaire de sondage.

Collecte et analyse des données

J'ai procédé à un sondage téléphonique auprès de trois représentants du gouvernement et à un sondage en personne auprès de deux autres, à leur choix. Chaque entrevue téléphonique ou en personne a duré entre 30 et 45 minutes. Avant l'entrevue, j'ai discuté de mon étude avec chacun des participants et obtenu son consentement. Après les entrevues, certains participants ont fourni divers documents (formulaires d'information sur les consommateurs, lignes directrices utilisées pour la collecte des renseignements des consommateurs, sites Web des programmes) qui m'ont aidé à comprendre leurs pratiques de collecte de données sur les personnes handicapées. Après chaque entrevue, j'ai transmis par courriel un résumé de l'entrevue à chaque participant en lui demandant de vérifier ses réponses. Aucune rémunération n'a été offerte aux participants.

Les données que j'ai obtenues des entrevues téléphoniques et en personne avec des représentants du gouvernement comprenaient a) des questionnaires remplis, b) des documents supplémentaires fournis par les personnes interviewées et c) les notes que j'ai prises pendant et après les entrevues. À partir de ces données, j'ai cerné les éléments d'information que chaque programme gouvernemental tenait à jour, ainsi que la façon dont chacun recueillait et gérait les données sur leurs clients.

Résultats et discussion

Les sondages ont produit des données quantitatives sur le genre de renseignements et de données descriptives sur les personnes handicapées que géraient les écoles secondaires, les services aux élèves et les ministères du gouvernement provincial (Éducation Manitoba, Services à la famille et Consommation Manitoba). Les tableaux 2 et 3 à la fin du présent article résument ces données. Dans la présente section, je discute de quelques questions clés issues des résultats des sondages.

La présente étude montre que les écoles et certains programmes gouvernementaux pour les adultes (Programme d'aide à la vie en société, Programme d'aide à l'emploi et au revenu) recueillent et gèrent une large gamme de renseignements sur les élèves ayant des besoins spéciaux et sur les adultes handicapés au Manitoba. D'un autre côté, les services aux élèves des divisions scolaires, le ministère de l'Éducation du Manitoba et les Services spéciaux pour enfants de Services à la famille et Consommation Manitoba conservent des données comparativement limitées sur le petit nombre d'élèves auxquels ils offrent un financement direct ou des services de soutien. Les données sur les élèves ayant des besoins spéciaux que gèrent les écoles comprennent les caractéristiques des élèves (âge, sexe, type de déficience, capacités fonctionnelles), les programmes et services scolaires offerts (PEP ou PTI, counseling, thérapies, cours suivis), et les résultats et les évaluations des élèves (objectifs des PEP

ou PTI, taux de fréquentation scolaire, capacité de lecture et d'écriture). Le stockage des données sur les élèves prend des formes variées : plans éducatifs personnalisés (PEP), plans de transition individuels (PTI), dossiers cumulatifs, évaluations formelles et informelles et autres documents scolaires.

Parmi les programmes gouvernementaux qui offrent un soutien aux adultes handicapés, le Programme d'aide à la vie en société et le Programme d'aide à l'emploi et au revenu sont ceux qui recueillent des renseignements détaillés sur les adultes handicapés. Le Programme d'aide à la vie en société coordonne les services offerts aux adultes ayant des déficiences intellectuelles dans la province, tandis que le Programme d'aide à l'emploi et au revenu offre un soutien aux personnes qui ont besoin d'une aide financière, y compris aux adultes ayant diverses déficiences. Ils recueillent des renseignements sur les adultes handicapés dans le cadre de leur processus d'accueil et de mises à jour annuelles des données sur leurs clients, y compris a) les caractéristiques des personnes (date de naissance, genre de déficience, capacités fonctionnelles, niveau d'autodétermination), b) des renseignements scolaires (objectifs et résultats des PEP ou PTI, capacité de lecture et d'écriture, état d'achèvement des études, programmes et services scolaires offerts), c) les programmes et services offerts aux adultes et d) les résultats atteints dans la vie adulte (emploi, niveau des études postsecondaires, statut résidentiel).

Bien que les écoles, le Programme d'aide à la vie en société et le Programme d'aide à l'emploi et au revenu repèrent des renseignements étendus et détaillés sur les personnes handicapées, deux éléments d'information laissés de côté par ceux-ci sont particulièrement notables : a) le niveau de satisfaction des personnes handicapées (élèves ayant des besoins spéciaux, adultes handicapés) et de leurs fournisseurs de soins à l'égard des services qui leur sont offerts, ainsi que leurs perceptions de ces services, b) le niveau d'autodétermination des personnes handicapées. Seules quelques écoles indiquent qu'elles enregistrent le niveau de satisfaction des élèves et de leurs familles à l'égard de la programmation scolaire et des autres services offerts. Cela rappelle les constatations de Test, Eddy, Neale et Wood (2004) qui soulignent que seulement 36,3 % des 280 enseignants de leur étude ont indiqué qu'ils recueillaient des données sur la satisfaction des élèves à l'égard des programmes offerts. De plus, le Programme d'aide à la vie en société et le Programme d'aide à l'emploi et au revenu n'examinent pas la satisfaction de leurs clients à l'égard des programmes et services offerts. Cela correspond aux constatations de plusieurs chercheurs qui suggèrent que les aspects subjectifs des résultats sont souvent laissés de côté (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer et Park, 2003). De nombreux chercheurs mettent de l'avant qu'au moment d'examiner les programmes et services scolaires offerts, les perceptions des clients à l'égard des services doivent être examinées (Test et coll.). Un nombre croissant de chercheurs a mis l'accent sur l'autodétermination comme un facteur critique qui contribue à des résultats scolaires et postscolaires positifs (Getzel et Thoma, 2008). Toutefois, il s'agit d'un autre élément d'information qui n'est pas régulièrement enregistré par les écoles ou les programmes gouvernementaux. Pour les écoles et les programmes

qui ont enregistré le niveau d'autodétermination, l'indicateur le plus utilisé était le besoin d'un mandataire spécial pour les personnes handicapées.

La présente étude confirme qu'il n'existe aucun système uniforme de collecte de données dans le système scolaire de la province ou dans les divers programmes gouvernementaux pour assurer un suivi des personnes handicapées. Des écoles, des divisions scolaires et certains ministères du gouvernement, tels qu'Éducation Manitoba et Services à la famille et Consommation Manitoba, conservent des données sur les personnes handicapées auxquelles ils fournissent des services. Leurs groupes de clients varient en fonction des critères d'admissibilité de chaque programme (âge, fonctionnement intellectuel, besoins médicaux). De plus, les ministères n'échangent pas leurs renseignements entre eux. En conséquence, la collecte de données courante sur les personnes handicapées est fragmentée au niveau provincial et il n'y a aucun moyen de voir la situation d'ensemble des jeunes handicapés et du fonctionnement du système de soutien manitobain dans leur intérêt. De plus, la définition des termes que les enseignants et les conseillers des programmes pour adultes utilisent pour la collecte et la gestion des données sur les personnes handicapées a tendance à manquer d'uniformité, en particulier en ce qui concerne les genres de déficience, les diagnostics, l'aptitude fonctionnelle aux études et les aptitudes à la vie quotidienne. Par exemple, les renseignements sur le niveau d'autodétermination sont enregistrés de diverses manières (indiquer si la personne a ou a besoin d'un mandataire spécial, si elle a la capacité de communiquer des préférences, des intérêts, des goûts et des aversions, si elle a la capacité d'établir elle-même des objectifs de vie). Une telle gestion erratique des données sur les personnes handicapées rend difficile l'échange de renseignements entre les écoles, entre les divisions scolaires et entre le système scolaire et le système de soutien des adultes. En raison de telles pratiques de gestion fragmentée des données sur les personnes handicapées au Manitoba et de la façon dont les données sont stockées (principalement sur des formulaires papier), le temps et les efforts importants consacrés à la collecte et à la tenue à jour des renseignements tendent à être gaspillés pour toute autre fin qu'une utilisation locale.

Pour résumer, les résultats de la présente étude soulignent que les écoles et certains programmes de soutien pour adultes consacrent une période de temps et des efforts considérables à la cueillette de renseignements sur les jeunes handicapés et tiennent à jour des données exhaustives. Toutefois, un tel engagement a souvent des avantages limités parce que a) les termes utilisés sont déroutants et ne sont pas uniformes, b) les données recueillies ne sont souvent utilisées qu'à l'intérieur d'une école ou d'un programme et c) la plus grande partie des travaux d'écritures sont effectués de manière répétitive chaque année (PEP, PTI). Ces constatations mettent l'accent sur la nécessité d'une pratique de gestion uniforme et efficace des données sur les élèves ayant des besoins spéciaux et les adultes handicapés au Manitoba. Je recommande les mesures suivantes pour établir une telle pratique :

- préciser et définir les termes couramment utilisés par les écoles et les programmes pour adultes pour discuter des personnes handicapées;

- élaborer un modèle d'information normalisé afin que les écoles et les programmes pour adultes puissent collecter un ensemble de données communes sur la population des personnes handicapées;
- utiliser une base de données informatisée.

Ces mesures faciliteront les échanges de renseignements et la communication entre les personnes, les familles et les professionnels. L'efficience de la gestion des données peut aussi être accrue grâce à une base de données informatisée qui permet les mises à jour des données sans saisir de nouveau les mêmes renseignements. En outre, les données numérisées permettront d'analyser l'information de masse de manière à produire efficacement des connaissances pertinentes, telles que les tendances démographiques, les lacunes dans les services et les facteurs contribuant à des résultats favorables. Les avantages que peut produire un système uniforme et efficace de gestion des données seront beaucoup plus importants que ceux qu'offrent les pratiques courantes au Manitoba.

Tableau 2	Renseignements obtenus au sujet des élèves ayant des besoins spéciaux			
Renseignements tenus à jour	**Enseignant N-49 (%)**	**Services aux élèves N=16 (%)**	**ÉM* (Oui/ Non)**	**SPE** (Oui/ Non)**
Caractéristiques des personnes				
Âge	49 (100,0)	16 (100,0)	Oui	Oui
Genre de déficience	49 (100,0)	16 (100,0)	Oui	Oui
Données diagnostiques et médicales	49 (100,0)	16 (100,0)	Oui	Oui
Capacités fonctionnelles	49 (100,0)	16 (100,0)	Oui	Oui
Sexe	49 (100,0)	15 (93,8)	Oui	Oui
Quotient intellectuel	46 (93,9)	15 (93,8)	Non	Oui
Objectifs postscolaires	38 (77,6)	9 (56,3)	Non	Oui
Niveau d'autodétermination	29 (59,20	5 (31,3)	Non	Oui
Programmes scolaires et services de transition offerts				
Élaboration des PEP ou des PTI	49 (100,0)	15 (93,8)	Non	Non
Cours théoriques suivis	49 (100,0)	14 (87,5)	Non	Non
Services de soutien fournis	49 (100,0)	14 (87,5)	Non	Non
Placement (nombre d'heures dans une classe ordinaire et dans une classe spéciale)	48 (98,0)	15 (93,8)	Non	Non
Participation à des cours et à une formation aux aptitudes à la vie quotidienne propres à chaque élève	48 (98,0)	13 (81,3)	Non	Non
Expériences de travail acquises	46 (93,9)	14 (87,5)	Non	Non
Participation à des cours et à une formation professionnelle	45 (91,8)	14 (87,5)	Non	Non
Âge des élèves pour aborder les questions de transition	43 (87,8)	14 (87,5)	Non	Non
Participation à des activités parascolaires	39 (79,6)	7 (43,8)	Non	Non
Satisfaction des parents à l'égard des programmes et services scolaires	16 (32,7)	3 (18,8)	Non	Non
Satisfaction des élèves à l'égard des programmes et services scolaires	15 (30,6)	3 (18,8)	Non	Non
Résultats et évaluations des élèves				
Atteinte des objectifs et des résultats prévus des PEP	49 (100,0)	15 (93,8)	Non	Non
Fréquentation scolaire	49 (100,0)	14 (87,5)	Oui	Non
Équivalences du niveau scolaire en lecture, écriture et mathématiques	47 (95,9)	13 (81,3)	Non	Non
Obtention d'un diplôme ou certificat	45 (91,8)	15 (93,8)	Oui	Non
Adaptation ou modification des résultats d'évaluation	45 (91,8)	6 (37,5)	Non	Non
État d'achèvement des études	44 (89,8)	12 (75,0)	Oui	Non
Notes moyennes dans des cours particuliers	44 (89,8)	10 (62,5)	Oui	Non
Résultats des tests provinciaux normalisés	43 (87,8)	9 (56,3)	Non	Non

* ÉM = Éducation Manitoba
** SPE = Services spéciaux pour enfants

Tableau 3	Renseignements gérés par le gouvernement au sujet des adultes handicapés		
Renseignements tenus à jour	**SFCM***		
	PAVS**	**PRP*****	**PAER******
Résultats sur le plan de l'emploi			
Situation d'emploi	Oui	Oui	Oui
Satisfaction au travail	Non	Non	Non
Genre d'emploi	Oui	Oui	Oui
Stabilité d'emploi	Oui	Oui	Oui
Heures de travail	Oui	Oui	Oui
Situation financière	Oui	Oui	Oui
Avantages de l'emploi	Non	Non	Non
Méthode d'obtention de l'emploi	Non	Non	Non
Résultats d'une éducation postsecondaire			
Genre de programme d'études	Oui	Oui	Oui
Champ d'études	Oui	Oui	Oui
Inscription à temps plein ou partiel	Oui	Non	Oui
Résultats sur le plan du logement			
Niveau de vie	Oui	Oui	Oui
Situation de famille	Oui	Oui	Oui
Contribution aux frais de subsistance	Non	Non	Non
Autres aspects de la vie			
Bien-être psychologique et autonomie	Oui	Oui	Oui
Vie communautaire	Oui	Oui	Oui
Réseau social	Oui	Non	Oui
Bien-être physique	Oui	Non	Oui
Besoins en matière de programmes et services pour adultes			
Besoins en matière de services	Oui	Non	Oui
Services reçus	Oui	Oui	Oui
Satisfaction à l'égard des services	Non	Non	Non

* SFCM = Services à la famille et Consommation Manitoba
** PAVS = Programme d'aide à la vie en société
*** PRP = Programme de réadaptation professionnelle
**** PAER = Programme d'aide à l'emploi et au revenu

Références

Bruininks, R. H., Wolman, C. et Thurlow, M. L. (1990), « Considerations in designing survey studies and follow-up systems for special education service programs », *Remedial and Special Education*, 11(2), p. 7–17.

Creswell, J. W. (2008), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3e édition), Upper Saddle River (NJ), Pearson Education.

DeStefano, L. et Wagner, M. (1992), « Outcome assessment in special education: What lessons have we learned? », dans F. R. Rusch, L. DeStefano, J. Chadsey-Rusch, L. A. Phelps et E. Szymanski (éd.), *Transition from School to Adult Life,* Moon Township (PA), Sycamore Tree Publishing, p. 173–207.

Elford, G.W. (2002), *Beyond standardized testing: Better information for school accountability and management*, Lanham (ML), The Scarecrow Press.

Getzel, E. E. et Thoma, C. A. (2008), « Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings », *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), p. 77–84.

Madaus, J. W., Bigaj, S., Chafouleas, S. M. et Simonsen, B. M. (2006), « What key information can be included in a comprehensive summary of performance? », *Career Development for Exceptional Individuals*, 29(2), p. 90–99.

Owings, M., Hennes, J., Lachat, M. A., Neiman, K. et Facchina, C. (1990), *An evaluation of special education student outcomes and program quality indicators*, rapport d'étude final, Portsmouth (NH), Center for Resource Management.

Test, D. W., Eddy, S. E., Neale, M. et Wood, W. M. (2004), « A survey of the types of data collected by transition teachers », *Career Development for Exceptional Individuals*, 27(1), p. 87–100.

Thurlow, M. L., Elliott, J. L. et Ysseldyke, J. E. (2003), *Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirements.* (2e édition), Thousand Oaks (CA), Corwin Press.

Turnbull, H. R., Turnbull, P. A., Wehmeyer, L. M. et Park, J. (2003), « A quality of life framework for special education outcomes », *Remedial & Special Education*, 24(2), p. 67–75.

Points de vue des directeurs d'école du nord du Manitoba sur les nouvelles mesures législatives qui visent l'éducation spécialisée[11] (Joan Zaretsky[12])

Introduction

En 2005, le gouvernement du Manitoba a adopté la toute première loi de la province sur l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux. Le Manitoba a été la dernière province à adopter des mesures législatives qui correspondaient aux droits à l'égalité stipulés dans la *Charte canadienne des droits et libertés* proclamée en 1985. La *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)* exige que les divisions scolaires offrent des « programmes d'éducation appropriés » à tous les élèves dont elles ont la charge. Bien que les divisions scolaires aient été désignées comme les organismes chargés d'offrir ces programmes, les directeurs d'école, à titre d'agents de la division scolaire, ont été désignés dans les règlements et les normes connexes comme les responsables de la conformité des divisions.

La présente étude avait pour objectif d'obtenir des données documentées en bonne et due forme qui démontraient la capacité des directeurs d'école du nord du Manitoba de se conformer aux nouvelles attentes établies dans les mesures législatives. La justification de l'étude comprenait trois volets. La justification principale visait les modifications prévues des pratiques professionnelles mises en œuvre par les directeurs d'école du Manitoba à la suite des nouvelles obligations réglementaires. La deuxième justification portait sur le choix d'un échantillon en reconnaissant les très grands défis auxquels font face les directeurs d'école du nord du Manitoba pour avoir accès aux ressources dont ils ont besoin pour l'application des règlements et, ultimement, pour leur conformité à ceux-ci. La troisième justification était le fait qu'Éducation Manitoba ne semblait pas surveiller ouvertement la mise en œuvre des nouvelles mesures législatives et collecter des données sur des indicateurs pour assurer la conformité aux mesures législatives.

C'est pourquoi la présente étude de recherche qualitative a été conçue pour documenter et analyser les perceptions des directeurs d'école du nord manitobain au sujet des modifications prescrites de leur rôle dans le contexte de leurs écoles et de leur capacité de se conformer aux dispositions de la nouvelle loi. Les points de vue des directeurs d'école sur les mécanismes de soutien dont ils disposaient et des défis qu'ils devaient affronter dans leurs efforts de conformité ont fait l'objet d'un examen formel.

---

11 Zaretsky, Joan Darlene (7 janvier 2011), A study of northern Manitoba principals' perspectives regarding new special education legislation, Université du Manitoba, thèse de doctorat (http://hdl.handle.net/1993/4327).

12 Pendant qu'elle poursuivait ses études au doctorat, Joan Zaretsky était un cadre permanent de la Manitoba Teachers' Society. Elle est présentement semi-retraitée et consultante privée.

La méthodologie choisie pour l'étude comprenait des entrevues individuelles en profondeur qui ont été menées en juin 2007, dix-huit mois après la promulgation des mesures législatives, dans le milieu de vie des sujets interviewés (Bogdan et Knopp Biklen, 2003, 2007; Merriam et Associates, 2002). Le protocole d'entrevue (Seidman, 2006) a été conçu pour axer particulièrement l'entrevue sur les questions que les directeurs d'école jugeaient les plus importantes pour leur capacité de se conformer aux nouvelles mesures législatives. Quinze directeurs d'école ont été interviewés; ils provenaient des quatre divisions scolaires reconnues comme étant des divisions nordiques.

La présente étude est importante en raison de la rareté courante des recherches canadiennes dans le domaine de l'éducation spécialisée en général et plus particulièrement, en ce qui concerne le rôle des directeurs d'école dans leurs tentatives de se conformer aux mesures législatives provinciales visant les droits des élèves ayant des besoins spéciaux. Nous espérons que les données recueillies et analysées seront utiles pour informer la communauté éducative des questions relatives à l'éducation spécialisée inclusive, à la mise en œuvre des politiques et au leadership pédagogique, qui doivent toutes être abordées pour assurer la conformité avec les nouvelles mesures législatives dans les milieux scolaires éloignés du nord canadien.

Examen de la littérature

Quatre thèmes clés, que l'on retrouve dans la littérature sur l'éducation spécialisée ont informé et encadré la présente recherche. Il s'agit des thèmes suivants : a) l'évolution historique de l'éducation spécialisée au Canada et au Manitoba, b) le rôle changeant du directeur d'école dans la prestation des programmes d'éducation spécialisée, c) les facteurs qui ont des incidences sur la façon dont les directeurs d'école interprètent leur rôle de leadership, d) les questions et défis courants de l'offre de services d'éducation aux élèves des milieux ruraux et nordiques.

Évolution historique de l'éducation spécialisée

Les principaux jalons de l'évolution de l'éducation spécialisée au Canada et au Manitoba, en ce qui concerne les tendances générales, l'élaboration des dispositions législatives et le soutien des parents et des groupes de pression, jettent les bases sur lesquelles les nouvelles mesures législatives ont été élaborées et un peu de lumière sur les expériences antérieures des directeurs d'école. Il faut prendre note que la recherche et la littérature sur l'histoire de l'éducation spécialisée au Canada sont inadéquates. Au Manitoba, les exceptions notables sont les travaux de Blais et Van Kemp (sans date) et de Lutfiyya et VanWalleghem (2001).

Rôle changeant du directeur d'école dans la prestation de l'éducation spécialisée

L'adoption de nouvelles mesures législatives au Manitoba s'est traduite par un accroissement des attentes établies pour les directeurs d'école de la province. On a publié peu de recherches et écrit peu d'articles dans la littérature sur l'éducation au Canada sur le rôle des directeurs d'école dans l'éducation spécialisée (Lupart, Loreman et McGhie-Richmond, 2010). Bien que les rôles et les responsabilités des directeurs d'école aient été stipulés dans d'autres mesures législatives provinciales (Alberta Learning, 2004; Aylward, Farmer et MacDonald, 2007; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003; MacKay, 2006; ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2006), aucune orientation en ce sens n'est fournie par Éducation Manitoba.

Facteurs qui influent sur l'interprétation par les directeurs d'école de leur rôle

La littérature définit plusieurs facteurs qui contribuent à l'interprétation par les directeurs d'école de leur rôle, notamment les mesures législatives et le perfectionnement professionnel efficace qui ont une grande influence sur leurs pratiques de leadership et qui facilitent le changement dans la réalité de leurs activités quotidiennes à l'école (Bateman et Bateman, 2006; Borko, 2004; Duchesne, 2004; Fullan, 2003; McLaughlin et Nolet, 2004; Sage et Burello, 1994; Smith et Colon, 1998; Stewart, 1998). Le rôle joué par les exigences du certificat en administration volontaire d'Éducation Manitoba peut être minimal pour aider les directeurs d'école à comprendre leur rôle conféré par la loi, selon leurs choix de cours personnels.

Questions et défis dans les contextes ruraux et du Nord

La section finale de l'examen de la littérature sur les facteurs qui influent sur la capacité de conformité des directeurs d'école reconnaît des questions et des défis courants et importants pour l'offre de services d'éducation spécialisée dans les contextes ruraux et du Nord au Canada et au Manitoba. Certains défis comprennent les incidences du travail dans un milieu isolé, l'influence de la démographie de la collectivité, les incidences de l'allocation des ressources sur la prestation des services et l'utilisation de la technologie (Barter, 2010; Wallin, 2009).

Les facteurs cernés pour ces quatre sujets clés ont eu des incidences sur les directeurs d'école interviewés dans le cadre de la présente étude dans leurs tentatives de s'acquitter de leurs nouveaux mandats. Il faut prendre note d'un élément important : bien que les directeurs d'école aient une responsabilité imposée par la loi de répondre à des attentes établies, ils peuvent ne pas comprendre leur responsabilité ou être en mesure de s'acquitter de celle-ci. Leur capacité de conformité est difficile à déterminer dans une province qui ne surveille pas publiquement la conformité des divisions scolaires aux nouvelles mesures

législatives. Le contexte législatif au Manitoba rend très complexe l'analyse de l'efficacité de la mise en œuvre des mesures législatives et de la conformité à celles-ci.

Thèmes émergents

Les thèmes communs extraits des transcriptions d'entrevue comprenaient la connaissance et la compréhension des nouvelles mesures législatives et nouveaux règlements, ainsi que des mécanismes de soutien dont disposent les directeurs d'école du nord du Manitoba et les défis auxquels ils font face dans leurs tentatives de conformité aux nouvelles mesures législatives.

Perfectionnement professionnel

En ce qui concerne leur connaissance de leurs mandats réglementaires, la plupart des directeurs d'école pouvaient discuter facilement de l'essence des règlements lorsqu'on les questionnait. La plupart des personnes interviewées semblaient comprendre les exigences des nouveaux règlements, mais elles exprimaient de l'incertitude au sujet de leur respect dans les pratiques quotidiennes en classe. Elles ont également souligné que l'instrument le plus courant pour l'apprentissage de leur rôle conféré par la loi était la discussion lors des réunions de directeurs d'école, habituellement animées par le directeur général des écoles et les administrateurs des services aux élèves. Les directeurs d'école ont exprimé leur besoin de possibilités supplémentaires de perfectionnement professionnel afin de pouvoir discuter des nombreux points de vue, pratiques et philosophies qui soutenaient ou remettaient en question leur compréhension des mesures législatives.

Mécanismes de soutien

Lorsqu'ils ont discuté de leurs mécanismes de soutien, tous les directeurs d'école ont indiqué facilement un certain nombre de ressources humaines, telles que les enseignants ressources et le personnel divisionnaire des services aux élèves, qui renforçaient leur capacité de s'acquitter de leur mandat officiel désigné. En aucun temps, ils ont exprimé de la frustration parce qu'ils devaient satisfaire seuls à leurs nouvelles exigences législatives. Bien que la loi stipule que « le directeur d'école doit veiller à », la plupart des directeurs ont reconnu facilement leur dépendance à l'égard des connaissances, des compétences et du savoir-faire de l'équipe interne de l'école afin que celle-ci les aide à s'acquitter de leur mandat.

Défis

Le troisième thème émergent intègre les nombreux défis cernés par les directeurs d'école qui ont des incidences sur leur capacité de se conformer aux mesures législatives. Ces défis comprenaient les éléments suivants : a) terminologie imprécise, b) influences contradictoires sur les pratiques des directeurs, c) points de vue sur le rôle des parents, d) offre d'une évaluation spécialisée.

Il semblait exister un besoin de définitions claires et concises des termes afin que tout le personnel divisionnaire, les administrateurs de la division scolaire et les directeurs d'école comprennent exactement les exigences de la conformité. Les directeurs d'école ont souligné le manque de clarté du sens exact de diverses expressions telles que « *programmes d'éducation appropriés* », « *évaluation spécialisée* », « *plan éducatif personnalisé* » *et* « *participation des parents* ».

Un deuxième défi visait les messages non uniformes que recevaient les personnes interviewées de diverses sources au sujet de l'offre de programmes d'éducation appropriés. L'orientation offerte était parfois contradictoire et plaçait les directeurs d'école devant un dilemme quant aux règles à suivre. Certains directeurs ont éprouvé de la confusion en raison des diverses attentes découlant des mandats statutaires, des exigences des politiques divisionnaires, des attentes des groupes de pression et des attitudes culturelles de la collectivité et de l'école fondées sur les pratiques antérieures acceptées.

Pendant les entrevues, les discussions ont été stimulées par la présentation des points de vue des directeurs sur les rôles et les responsabilités des parents. Tous les directeurs ont reconnu la valeur de la participation des parents à tous les aspects des programmes d'études de leurs enfants. Toutefois, certains ont eu de grandes difficultés à communiquer avec les parents de leurs élèves. Par conséquent, certains parents ont été complètement exclus de toute décision relative aux programmes d'études de leurs enfants. Bon nombre de personnes interviewées ont questionné ouvertement la reconnaissance et l'acceptation par les parents de la responsabilité de soutenir l'école dans la satisfaction des besoins de leurs enfants.

Le dernier défi révélé dans les données faisait référence aux difficultés éprouvées par les directeurs d'école dans leurs tentatives d'offrir des évaluations spécialisées à leurs élèves ayant des besoins spéciaux. L'offre d'évaluations spécialisées dans des délais « raisonnablement possibles » était difficile pour tous les directeurs d'école, sauf trois. Certaines divisions scolaires ont refusé les demandes d'évaluation des directeurs en raison de l'existence d'un système de quotas qui limitait le nombre d'évaluations autorisées chaque année. On a signalé une pénurie d'enseignants ressources qui étaient titulaires d'un certificat en éducation spécialisée et de cliniciens spécialisés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des divisions scolaires. L'effet inévitable d'une telle rareté a été des retards dans l'administration des évaluations : les directeurs d'école ont donc été placés dans la position de devoir choisir les élèves qui bénéficieraient d'une évaluation au cours d'une année donnée. Ces derniers ont donc fait face à des dilemmes éthiques en faisant de tels choix en l'absence de critères ou des protocoles divisionnaires.

En conclusion, la plupart des personnes interrogées pour la présente étude connaissaient très bien les nouveaux règlements et ont exprimé des préoccupations au moment de leur application à leurs contextes scolaires. De nombreux facteurs ont influé sur la capacité des directeurs d'école de mettre en œuvre les mesures législatives, y compris, entre autres, la pénurie de cliniciens pour administrer les évaluations spécialisées, la pénurie d'enseignants ressources titulaires d'un certificat en éducation spécialisée, la résistance au changement du personnel des écoles, l'interprétation parfois fautive des exigences réglementaires par le personnel du bureau principal de la division, et une compréhension et une application incohérentes de la terminologie. Lorsque j'ai demandé aux directeurs d'école de proposer une recommandation à leurs administrateurs des services aux élèves, à leurs directeurs généraux des écoles et à Éducation Manitoba, la demande la plus fréquente pour les aider à assurer la conformité avec les règlements visait un financement supplémentaire afin d'embaucher des ressources humaines supplémentaires et d'offrir des possibilités de perfectionnement professionnel.

Conditions du soutien de la conformité

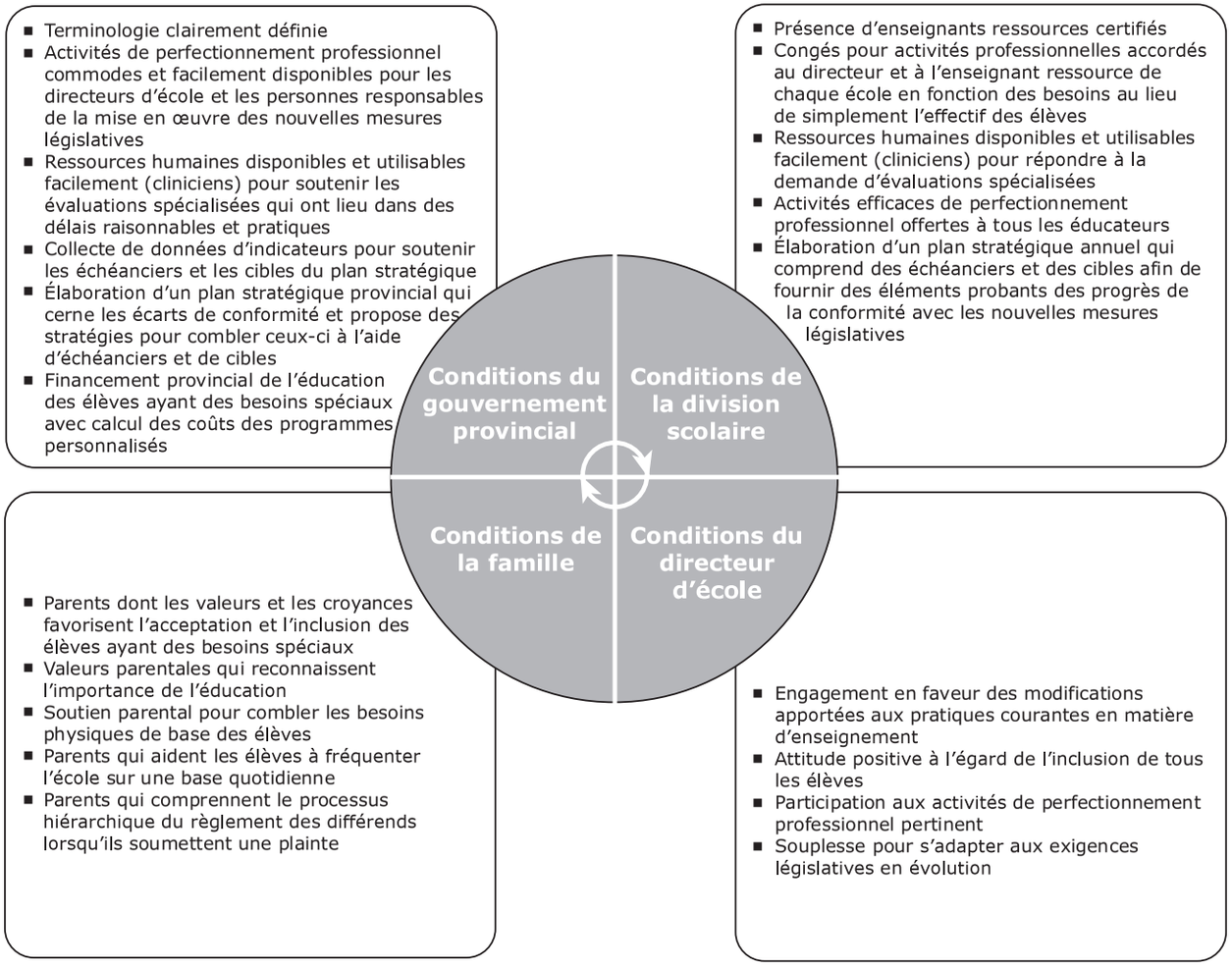
Afin d'intégrer les constatations ci-dessus dans un contexte significatif, j'ai élaboré un cadre de travail intitulé « Conditions propices au soutien de la conformité des directeurs d'école aux nouvelles mesures législatives en matière d'éducation spécialisée : une responsabilité partagée ». Le cadre de travail représente les questions polyvalentes qui, selon les participants à l'étude, ont des incidences sur leur capacité de se conformer aux mesures législatives. Les conditions propices se rapportent à quatre secteurs de responsabilité : a) conditions relatives au gouvernement provincial, b) conditions relatives aux divisions scolaires, c) conditions relatives aux familles et à la collectivité et d) conditions relatives aux directeurs d'école individuels. Les conditions ont été intégrées dans quatre quadrants; elles découlent des préoccupations exprimées par les personnes interviewées et de leurs effets sur la capacité de conformité de ces dernières. Le cadre de travail est illustré sur la figure 1 qui suit.

Bien que les quatre quadrants contiennent un total de vingt conditions propices, celles qui occupent le quadrant du gouvernement provincial sont un exemple des questions cernées. Selon les directeurs d'école, six conditions relatives au gouvernement provincial jouent un rôle important dans leur capacité de se conformer aux nouvelles mesures législatives : a) une terminologie clairement définie, b) des séances de perfectionnement professionnel continu qui soient commodes et facilement disponibles pour tous les directeurs d'école et les éducateurs, c) des ressources humaines disponibles et utilisables facilement (p. ex., enseignants ressources certifiés et cliniciens) pour soutenir l'administration des évaluations spécialisées, d) la collecte de données d'indicateurs qui offriraient une orientation aux directeurs d'école, e) un plan stratégique provincial afin de cerner les écarts de conformité et proposer des stratégies pour combler les écarts à l'aide d'échéanciers et de cibles et f) un financement provincial pour aider les directeurs

d'école à faire face aux nombreux défis de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans le nord du Manitoba.

En conclusion, les points de vue des directeurs d'école interviewés m'ont mené à élaborer le cadre de travail intitulé « Conditions propices au soutien de la conformité des directeurs d'école aux nouvelles mesures législatives en matière d'éducation spécialisée : une responsabilité partagée ». Chacun de quadrants représente un intervenant qui peut soutenir la capacité de conformité des directeurs d'école. Le gouvernement provincial, la division scolaire, les parents et le directeur d'école lui-même ont tous un rôle de collaboration à jouer. La mise en œuvre réussie des conditions de n'importe quel quadrant ne garantirait pas la conformité sans les avantages offerts par les conditions des autres quadrants. Leithwood et Earl (2000) ont discuté de l'attribution des responsabilités et de la responsabilisation à une personne jouant un rôle hiérarchique dans une organisation. Ils ont indiqué qu'on « peut contester qu'une personne ou une organisation devrait être tenue responsable de questions qui relèvent d'une responsabilité causale partagée » (p. 5, traduction). Ils ont également souligné qu'il n'était pas raisonnable qu'une personne, quel que soit son niveau hiérarchique, soit « tenue responsable de rendements prévus qui sont impossibles à atteindre » (p. 4, traduction) et, de plus, qu'il n'était pas « légitime de tenir une seule personne responsable de rendements prévus qui exigent une influence partagée » (p. 5, traduction). Ces arguments ont été repris par les directeurs d'école lors des discussions sur leurs nombreuses préoccupations en matière de réponse à leurs mandats nouvellement conférés par la loi.

Figure 1 — Conditions propices au soutien de la conformité des directeurs d'école aux nouvelles mesures législatives en matière d'éducation spécialisée : une responsabilité partagée



Conséquences pratiques

Bien que de nombreuses applications pratiques découlent de l'analyse des constatations, trois éléments importants doivent être considérés : a) la nécessité d'activités supplémentaires de perfectionnement professionnel qui comblent efficacement les besoins des directeurs d'école, b) la nécessité de préciser la terminologie, ainsi que les rôles et les responsabilités des directeurs d'école, et c) la nécessité de responsabiliser le système.

Les directeurs d'école ont exprimé le souhait de bénéficier de possibilités soutenues de perfectionnement professionnel qui répondent à leurs besoins et préoccupations en fonction de leurs contextes respectifs. La plupart d'entre eux ont exprimé le souhait d'avoir plus de temps pour réfléchir en profondeur aux incidences des mesures législatives sur leurs rôles et en discuter. Ils ont mentionné que la possibilité de discuter de scénarios ou d'études de cas semblables à leurs propres situations serait un moyen efficace de soutenir leur compréhension accrue et offrirait l'occasion de discuter directement avec le personnel d'Éducation Manitoba de sujets d'ordre stratégique. On a proposé de réserver une période de chacune des réunions des directeurs d'école à de telles discussions à titre de moyen efficace d'assurer la présence de tous les directeurs et d'offrir le temps de discuter des questions pertinentes.

Au cours de l'analyse et de l'élaboration du cadre de travail, il est devenu évident que les directeurs d'école exigent une terminologie plus clairement définie et des précisions sur les attentes en matière de rôle auxquelles doivent répondre tous les intervenants pour soutenir la conformité aux mesures législatives. Bon nombre de directeurs ne semblaient pas savoir comment tous les morceaux du casse-tête s'intégraient les uns aux autres pour répondre aux besoins des élèves. Le gouvernement provincial et les divisions scolaires ont un rôle de leadership à jouer pour préciser la terminologie et les attentes en matière de rôles. Cela pourrait être accompli dans le cadre d'activités divisionnaires de perfectionnement professionnel, où on pourrait trouver des définitions opérationnelles claires et concises et les lier aux pratiques quotidiennes et où toutes les personnes engagées dans la prestation de programmes d'éducation appropriés pourraient mieux comprendre leurs rôles et responsabilités.

Étant donné que le dernier élément est la nécessité de responsabiliser le système, on a suggéré que la collecte, la surveillance et le signalement des données d'indicateurs en éducation par le gouvernement provincial et les divisions scolaires seraient un atout pour l'élaboration de politiques financières et publiques de soutien du système d'éducation là où les écarts de conformité sont évidents. Une telle activité est en cours dans d'autres provinces par le biais de la collecte de plans d'école et de division détaillés et de la divulgation publique par le gouvernement provincial de données d'indicateurs en éducation, accompagnées de cibles de conformité. Éducation Manitoba peut examiner un financement par catégorie spécial pour les divisions scolaires nordiques afin d'embaucher des ressources humaines

supplémentaires, d'offrir les cours exigés par les enseignants pour obtenir un certificat en éducation spécialisée ou d'atteindre les objectifs ciblés par les divisions individuelles dans leur contexte pour répondre à leurs besoins en matière de conformité. Sur une base temporaire, le gouvernement provincial pourrait avoir recours à un bassin de cliniciens auxquels les divisions scolaires pourraient s'adresser pour obtenir des services contractuels lorsque leurs listes d'attente sont jugées trop longues. Des incitatifs peuvent être offerts aux enseignants pour qu'ils obtiennent un certificat en éducation spécialisée ou on peut assurer que les personnes nouvellement embauchées sont certifiées ou en train de suivre les cours nécessaires pour une certification. Le gouvernement provincial et les divisions scolaires doivent reconnaître les risques courus par tous les intervenants lorsque des enseignants ressources ou des directeurs d'école non certifiés connaissent ou comprennent très peu les mandats statutaires associés à leurs rôles.

Conclusion

Bien que la conformité aux mesures législatives se situe dans le bas de l'échelle des responsabilités en matière de leadership pédagogique de promotion de l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux, elle constitue un point de départ lorsque de nouvelles mesures législatives sont adoptées et que le directeur d'école reçoit la responsabilité d'assurer leur mise en œuvre. Il est devenu apparent que peu de directeurs d'école participant à la présente étude étaient en position de pouvoir se conformer à tous leurs mandats réglementaires. L'offre de programmes d'éducation appropriés à tous les élèves est une tâche qui exige le soutien de tous les intervenants qui participent à la promotion des nouveaux mandats conférés par la loi au Manitoba. Au Canada, l'objectif ultime de tout directeur d'école ou de tout district ou division scolaire est de fournir à tout élève l'éducation qui répond à leurs besoins de manière appropriée et se conforme à la Charte canadienne des droits et libertés. Une citation latine, « Esse quam videri » (Être plutôt que paraître), résume mon souhait pour tous les enfants manitobains. J'attends avec impatience le jour où la conformité aux nouvelles mesures législatives adoptées en 2005 « sera », au lieu de « paraître », comme les perceptions de nombreux directeurs d'école l'ont décrite dans la présente étude.

Références

Alberta Learning (2004), *The Alberta standards for education*, Edmonton, (AB), auteur.

Aylward, M. L., Farmer, W. et MacDonald, M. (2007), *Minister's review of services for students with special needs*, extrait du site Web http://www.ednet.ns.ca/files/reports/review-committee-report-e.pdf.

Barter, B. G. (janvier 2010), *Experiencing rural issues in a modern society*, communication présentée à la Hawaii International Conference on Education, Honolulu, États-Unis d'Amérique.

Bateman, D. et Bateman, C. F. (2006), *A principal's guide to special education* (2e édition), Arlington (VA), Council for Exceptional Children.

Blais, J. et Van Kemp, K. (sans date), *History of special education in Manitoba*, manuscrit inédit.

Bogdan, R. C. et Knopp Biklen, S. (2003), *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4e édition), Toronto (ON), Pearson Education.

Bogdan, R. C. et Knopp Biklen, S. (2007), *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5e édition), Toronto (ON), Pearson Education.

Borko, H. (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, 33(8), p. 3–15.

Duchesne, H. (octobre 2004), *French school administrator needs regarding inclusive education*, communication présentée au Manitoba Inclusive Education Summit, Winnipeg (MB).

Fullan, M. (2003), *Change forces with a vengeance*, New York (NY), Routledge Falmer.

Leithwood, K. et Earl, L., « Educational accountability effects: An international perspective », *Peabody Journal of Education*, 75(4), p. 1–18.

Lupart, J. L., Loreman, T. et McGhie-Richmond, D. (janvier 2010), *Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of Pembina Hills principals*, communication présentée à la Hawaii International Conference on Education, Honolulu, États-Unis d'Amérique.

Lutfiyya, Z. M. et VanWalleghem, J. (2001), « Educational provisions for students with exceptional learning needs in Manitoba », *Exceptionality Education Canada*, 11(2 et 3), p. 79–98.

MacKay, A. W. (2006), *Connective care and challenge: Tapping our human potential inclusive education: A review of programming and services in New Brunswick*, extrait du site Web http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp.

McLaughlin, M. J. et Nolet, V. (2004), *What every principal needs to know about special education*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.

Merriam, S. B. et Associates (2002), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003), *Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté*, extrait du site Web http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/acse/acse_fre.html.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2006), *Policy document: Special education*, extrait du site Web http://www2.gov.bc.ca/en/index.page?.

Sage, D. et Burello, L. (1994), *Leadership in educational reform: An administrator's guide to changes in special education*, Toronto (ON), Paul H. Brookes.

Seidman, I. (2006), *Interviewing as qualitative research*, New York (NY), Teachers College Press.

Smith, J. O. et Colon, R. J. (janvier 1998), « Legal responsibilities toward students with disabilities: What every administrator should know », *Bulletin*, p. 40–53.

Stewart, D. (1998), « Legalisation of education: Implications for principals' professional knowledge », *Journal of Educational Administration*, 36(2), p. 129.

Wallin, D. (2009), *Éducation en région rurale : une étude des initiatives provinciales et territoriales*, Winnipeg (MB), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, extrait du site Web http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/rural_ed/index.html.

Une étude du processus de réforme entrepris pour offrir un modèle inclusif de présentation de services dans une école intermédiare du Manitoba[13] (Tammy Mitchell[14])

Débuts

Mes croyances en matière d'éducation sont idéalistes. Elles mettent de l'avant l'optimisme, l'espérance et l'espoir. Je suis une championne des pratiques et des milieux inclusifs qui célèbrent et respectent la diversité et l'individualité, tout en cultivant le sentiment d'appartenance à une collectivité. Je crois que le but de l'éducation est de soutenir l'ensemble de la collectivité d'apprenants. J'accepte sans réserve la philosophie de l'inclusion, telle que définie dans la présente étude, et je crois au droit de tous d'avoir un accès égal à tous les aspects de la citoyenneté. J'ai confiance que tous les élèves possèdent un potentiel prometteur. J'ai entrepris la présente étude en croyant qu'on peut créer des milieux scolaires qui célèbrent et respectent la diversité et l'individualité, tout en favorisant l'épanouissement personnel continu de tous les élèves.

De nombreux aspects de nos expériences quotidiennes sont le résultat d'un accord social, de pratiques institutionnelles ou d'une action sociale collective. Par conséquent, notre réalité sociale est ancrée dans nos comportements, notre culture et nos pratiques (Flamand, 2012). Dans le passé, l'accord social stipulait que les élèves ayant des besoins spéciaux devaient être exclus des écoles publiques et des classes ordinaires. Ce concept est devenu une pratique institutionnelle en éducation et notre réalité sociale essentielle. L'action sociale collective (défense des droits) a entraîné certains éducateurs et décideurs à réfléchir à de telles pratiques d'exclusion, a stimulé la recherche sur l'efficacité des milieux ségrégués et s'est ultimement traduite par des amendements législatifs au Manitoba. Éducation Manitoba a défini comme suit son engagement en faveur de l'inclusion dans le cadre des dispositions du *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés, pris en application de la Loi sur les écoles publiques* :

> L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les

[13] Mitchell, Tammy (24 juillet 2012), A study of the reform process to provide an active inclusive model of service delivery within a Manitoba middle years school, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise en éducation (http://hdl.handle.net/1993/8121).

[14] Tammy Mitchell est administratrice des services aux élèves dans une division scolaire urbaine.

> besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 1).

Au cours des trente dernières années, certains éducateurs manitobains ont pris les devants dans la création de milieux scolaires inclusifs, une initiative qu'exigent tant les défenseurs des droits que les mesures législatives provinciales.

L'étude

La présente étude se concentre sur l'amélioration de la prestation de services à tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, en vue de rehausser l'apprentissage, le comportement et ultimement la réussite des élèves. J'ai eu recours à un processus d'enquête par étude de cas pour explorer les actions, la culture et les activités du personnel d'une école intermédiaire du Manitoba qui, à mon avis, est passée d'un établissement moyen à une école exemplaire en termes de programmation inclusive. J'ai étudié cette école afin de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles mesures particulières le personnel de l'école a-t-il adoptées pour passer à un modèle inclusif de prestation de services?
2. Quels aspects de la culture de l'école (croyances, leadership, structures, processus) ont été importants pour faciliter le passage de la ségrégation à l'inclusion?
3. Quelles stratégies l'école a-t-elle mises en œuvre pour assurer à tous les élèves un soutien approprié dans des milieux inclusifs et quelles sont les données qui soutiennent la réussite des élèves?

La présente étude de cas est de nature rétrospective, car elle est fondée sur un examen des données existantes, sur des événements qui se sont déjà produits et sur le processus de changement utilisé par une école pour adopter un modèle inclusif de prestation de services.

Au cours de l'automne 2010, j'ai mené deux entrevues de groupe avec les quatre membres du personnel de l'école intermédiaire qui ont volontairement participé à l'étude. J'ai également analysé des documents internes de l'école portant sur la fréquentation scolaire, la discipline et les études, ainsi que les perceptions des élèves. L'analyse des données a exigé l'élaboration de thèmes généraux afin de produire une image d'ensemble du processus de réforme et du modèle de prestation de services qui en a découlé. En remontant dans le temps, en interviewant le personnel sur leurs souvenirs des changements survenus et en examinant la discipline des élèves et les données sur leur rendement collectées au cours de plusieurs années, j'ai acquis une compréhension plus précise du processus de réforme utilisé par les personnes de l'école. La discussion a porté sur une chronologie des événements et des expériences, tout en intégrant des liens aux recherches courantes.

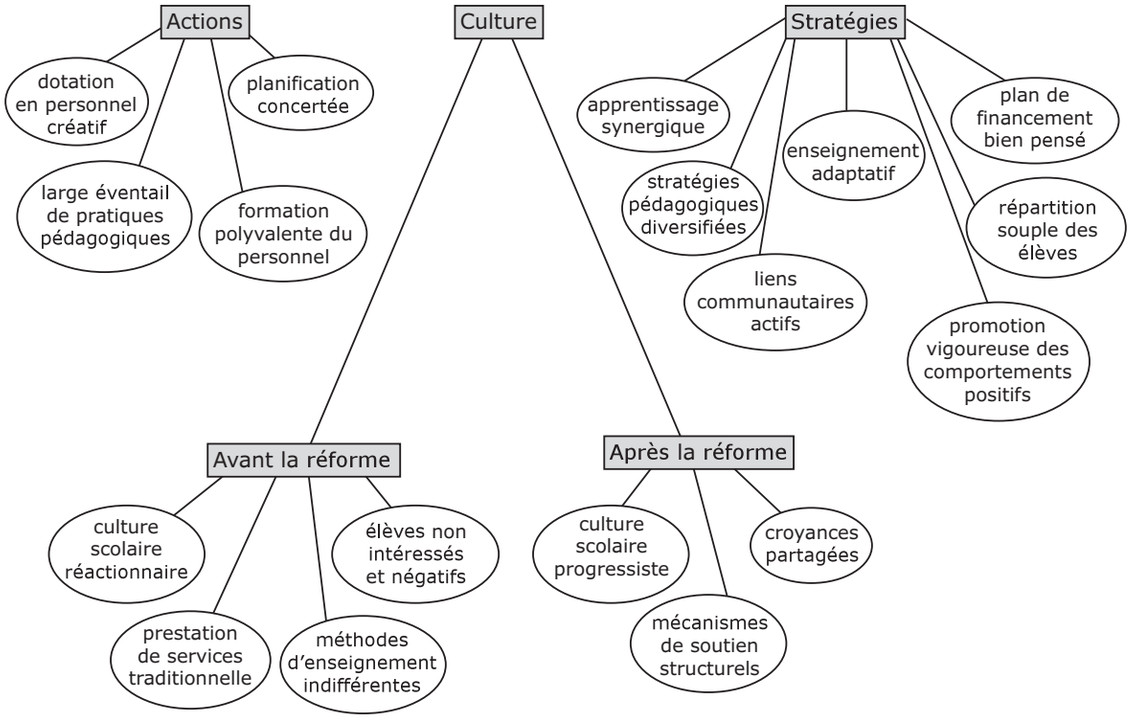
Discussion

Thèmes

Les aspects généraux de la réforme scolaire ont été examinés par de nombreuses personnes, mais son application dans le contexte de l'inclusion ne l'a pas été. La présente étude éclaire les actions, les comportements et les croyances du personnel d'une école et offre ainsi la possibilité de présenter en détail le processus de réforme qu'il a utilisé pour que l'école devienne plus inclusive.

J'ai recueilli une grande quantité de données par les biais des entrevues de groupe et de l'étude de documents. Les entrevues de groupe ont produit des thèmes classés dans les rubriques suivantes : a) actions, b) culture et c) stratégies. Ils correspondent aux trois questions de recherche de l'étude. J'ai subdivisé ensuite les thèmes de la rubrique « culture » en deux groupes, soit les thèmes définis avant la réforme et ceux définis après la réforme. Le tableau 2 qui suit présente une représentation visuelle des trois rubriques et des thèmes qui la composent.

Figure 2 THÈMES



Le processus de réforme adopté par l'école et les croyances, le leadership, les structures et les processus résultants qui constituent sa nouvelle culture sont ancrés solidement dans la théorie de la prestation inclusive des services. Les données de l'analyse de documents indiquent une amélioration de l'apprentissage et du comportement des élèves, ainsi qu'une attitude positive de ces derniers à l'égard de leur école.

Questions de recherche abordées

Mesures nécessaires pour atteindre l'inclusion

Ma première question était la suivante : Quelles mesures particulières le personnel de l'école a-t-il adoptées pour passer à un modèle inclusif de prestation de services? J'ai établi les thèmes généraux suivants à la suite des réponses : a) une dotation en personnel créatif, b) une planification concertée, c) une formation polyvalente du personnel, d) un large éventail de pratiques pédagogiques.

Pour synthétiser les constations de la rubrique « actions », j'ai utilisé les mesures définies par le groupe de discussion, ainsi que les stratégies employées par le personnel de l'école pendant le processus de changement, afin d'élaborer un calendrier qui illustre le trajet parcouru par l'école pendant plusieurs années pour passer de la ségrégation à l'inclusion. Le calendrier est présenté sous forme de schéma historique sur le tableau 3. Il faut prendre note que les mesures législatives provinciales en matière d'inclusion ont déclenché des discussions à l'école au sujet de sa salle de classe autonome pour l'éducation spécialisée. L'effet cumulatif des mesures législatives et des caractéristiques de la population des élèves admis à l'école a catalysé la réforme. En 2006, tous les membres du personnel ont participé à l'élaboration d'un plan d'école à l'aide du processus PATH (Pearpoint, Falvey, Forest et Rosenberg, 2003). Le processus PATH (un acronyme pour Planning Alternative Tomorrows with Hope) est un outil de planification et d'établissement d'objectifs centré sur la personne qui a recours à la facilitation graphique pour dessiner une vision d'un avenir souhaitable pour une personne ou un groupe de gens.

Culture d'inclusion à l'école

La deuxième question de recherche était la suivante : Quels aspects de la culture de l'école (croyances, leadership, structures, processus) ont été importants pour faciliter le passage de la ségrégation à l'inclusion? J'ai découvert des thèmes divergents dans les descriptions des participants de la culture de l'école avant et après la réforme.

Comme le montre la figure 2, les thèmes avant la réforme étaient les suivants : a) une culture scolaire réactionnaire, caractérisée par b) une prestation de services traditionnelle, où les enseignants utilisaient c) des méthodes d'enseignement indifférentes pour éduquer d) des élèves non intéressés et négatifs.

Après la réforme, les thèmes ont reflété un changement d'optique complet vers a) une culture scolaire progressiste, caractérisée par b) des croyances partagées par le personnel qui ont mis en œuvre c) des mécanismes de soutien structurels pour soutenir le personnel et les élèves dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans les données d'après la réforme, les participants du groupe de discussion ont cerné des sous-thèmes d'une culture d'école progressiste, soit un leadership de collaboration, l'établissement de relations positives entre le personnel et les élèves, un mode de pensée innovateur et axé sur les solutions, et un engagement du personnel en faveur d'un épanouissement professionnel continu. Les participants ont indiqué que les élèves étaient passionnés et productifs. Les membres du personnel partageaient des croyances au sujet du soutien résolu à l'enfant dans son ensemble, de la déségrégation des salles de classe et du lien univoque entre l'apprentissage et le comportement. Les mécanismes de soutien structurels adoptés dans le cadre de la nouvelle culture comprenaient la promotion des comportements positifs, l'enseignement adaptatif et le travail d'équipe synergique des enseignants, ainsi que l'utilisation par ces derniers de stratégies pédagogiques variées avec des regroupements d'élèves souples. Le personnel de l'école avait un plan de financement ciblé et a établi des liens communautaires actifs.

Stratégies de mise en œuvre de l'inclusion et données qui soutiennent la réussite des élèves

La troisième question de recherche était la suivante : Quelles stratégies l'école a-t-elle mises en œuvre pour assurer à tous les élèves un soutien approprié dans des milieux inclusifs? Les stratégies cernées visaient les thèmes suivants : a) un enseignement adaptatif, b) un travail d'équipe synergique, c) des stratégies pédagogiques diversifiées, d) une répartition souple des élèves, e) la promotion vigoureuse des comportements positifs, f) un plan de financement bien pensé et g) des liens communautaires actifs. Si on tient compte des thèmes cernés pour la deuxième question, il semble clair que ces stratégies ont évolué pour devenir des mécanismes de soutien structurels permanents.

Des données portant sur la discipline et le rendement scolaire, ainsi que les résultats d'une enquête auprès des élèves, ont été examinés dans le cadre de la présente étude et jouent le rôle de données d'appui à la réussite des élèves.

Tableau 3	Des intentions à la réalité : Un schéma historique des événements — Processus de réforme d'une école

Le crochet (✓) indique les points tournants décisifs

2004	Septembre 2005					Septembre 2006	
Changement d'enseignant ressource	Élaboration d'un plan de littératie à l'école	✓ Autorisation de la division d'utiliser le financement d'une manière différente	Établissement d'un partenariat avec l'université	Changement d'administrateur	Évaluation de tous les élèves de la 7e année	Formation du personnel sur l'inclusion	Formation du personnel sur l'enseignement et l'évaluation différentiels
✓ Discussion de la philosophie de l'inclusion	Fermeture de la salle de classe autonome pour l'éducation spécialisée	Élaboration d'un continuum fondé sur les résultats pour l'anglais et les mathématiques	Formation du personnel sur le processus d'examen de la classe	Embauche d'un travailleur social sur le terrain	Utilisation de regroupements d'élèves souples	✓ Modifications législatives; ralliement d'autres membres du personnel	PATH
	✓ Arrivée à l'automne d'élèves ayant un financement individuel		Embauche de certains élèves-maîtres à titre de stagiaires	✓ Orientation établie par équipe de base ayant des croyances partagées		Formation du personnel sur le processus PBIS (Positive Behavioral Interventions & Supports)	✓ Accroissement du soutien au personnel
						Réévaluation des élèves	Formation du personnel sur la justice réparatrice

Tant les données sur les suspensions que les données liées au rendement scolaire des élèves ont montré que les modifications mises en œuvre par le personnel ont entraîné une réduction des incidents de mauvaise conduite et une hausse de la réussite scolaire. Le nombre de suspensions, le nombre d'élèves en cause dans les suspensions, le nombre de journées de suspension et le nombre total des incidents ont tous été réduits de près de 50 %. Les données scolaires des élèves ont indiqué une amélioration marquée de la réussite des élèves. Au début de la 7e année, de nombreux élèves ne correspondaient pas à leur niveau scolaire en lecture et en mathématiques. Après trois ans d'enseignement dans l'école, presque tous les élèves correspondaient à leur niveau scolaire dans les deux matières. Les données soutiennent le jugement selon lequel les stratégies de restructuration adoptées pour combler les besoins d'apprentissage des élèves ont eu un effet positif sur l'apprentissage et le comportement de ces derniers.

Tableau 3	Des intentions à la réalité : Un schéma historique des événements — Processus de réforme d'une école (suite)

Le crochet (✓) indique les points tournants décisifs

			Septembre 2007				2010
Changement de conseiller	Enseignement des aptitudes sociales à l'ensemble de la classe	Formation du personnel sur l'évaluation différentielle	Mise au point finale d'un accord sur le respect	Évaluation de tous les élèves de la 9e année	Changement de directeur adjoint	Candidature au titre d'École UNESCO	Formation du personnel sur le co-enseignement
Embauche de quelques enseignants	Mise en œuvre de la justice réparatrice	Mise en place du modèle de leadership partagé	✓ Déplacement délibéré de la prestation de services aux élèves	Peinture de l'école	✓ Aucun auxiliaire d'enseignement dans l'école	Formation des élèves sur les 7 habitudes des adolescents très efficaces	Formation du personnel sur la résolution de conflits
	Embauche d'autres élèves-maîtres	Évaluation de tous les élèves de la 8e année		Réévaluation des élèves			Réévaluation des élèves

Sept éléments d'amélioration de l'école

Peter Holly (2003) définit sept éléments d'amélioration de l'école : a) cibler les objectifs, b) élaborer un plan d'action concerté, c) assurer un suivi et soutenir les changements dans la durée, d) fonder les efforts de changement sur des données, e) montrer les progrès en utilisant des données, f) s'améliorer de manière continue dans une école autorenouvelable et g) créer une culture de l'école orientée par des données.

Cibler les objectifs met en cause les activités de déplacement, de priorisation, de regroupement, de segmentation, d'alignement et d'ordonnancement afin d'attirer l'attention sur un ensemble gérable d'objectifs prioritaires. Le ciblage mène à un *plan d'action concerté*, le deuxième élément de Holly. Il suggère qu'une telle entente devrait être préparée par le biais d'un processus participatif au cours duquel tous contribuent à la décision.

Pour le personnel de l'école de l'étude, le ciblage a exigé l'utilisation des données disponibles pour déterminer ce qui était réellement important. Le personnel disposait de renseignements sur l'inclusion fournis par le gouvernement provincial et la division scolaire, de données sur le comportement des élèves fournies par l'école et de leurs propres réflexions sur la culture de leur milieu scolaire. L'administration

de l'école a déclenché le processus de réforme en attirant l'attention du personnel sur les modifications législatives et sur les caractéristiques des élèves inscrits à l'école. Les membres du personnel ont examiné les renseignements et leurs expériences; ils en ont discuté et y ont réfléchi. Ils ont décidé d'adopter des pratiques plus inclusives en fermant leur salle de classe autonome. Ils ont examiné comment ils pouvaient utiliser le financement provincial de manière différente et c'est pourquoi ils ont embauché des enseignants en formation initiale à titre de stagiaires au lieu des auxiliaires d'enseignement pour soutenir l'apprentissage des élèves dans les classes ordinaires. Ils ont aussi embauché un travailleur social sur le terrain pour soutenir les élèves et leurs familles en matière de comportement des élèves. En raison d'un changement dans l'administration et de la mise en œuvre d'une structure de leadership partagé, le ciblage a débuté à l'école avec une équipe de base composée du directeur d'école, du directeur adjoint, du conseiller, des enseignants ressources et des chefs d'équipe de niveau scolaire. Ce groupe de base a cerné la nécessité de données supplémentaires sur l'apprentissage des élèves et a commencé à évaluer tous les élèves de la 7e année en lecture et en mathématiques. Le groupe a mis en œuvre un processus d'examen de la classe au cours duquel les enseignants ont cerné les forces et les besoins de leurs élèves en discutant avec l'enseignant ressource et le conseiller. Cette collecte de données supplémentaires a suscité de la formation du personnel sur l'inclusion, des interventions comportementales positives et des mécanismes de soutien du comportement, des pratiques de justice réparatrice, ainsi qu'un enseignement et une évaluation différentiels. Les enseignants ont commencé à utiliser des regroupements d'élèves souples et les discussions sur les modifications apportées se sont répandues dans toute l'école. Les membres du personnel ont choisi de participer à un processus PATH afin de les aider à se concentrer sur la réforme de l'école. Le processus PATH était coopératif et inclusif; il a engagé tous les participants à conclure une entente mutuelle sur leurs objectifs. La participation au processus a engagé le personnel qui s'en est approprié et lui a donné la détermination collective d'aller de l'avant avec le plan établi. Ils avaient un plan d'action concerté.

L'importance d'un engagement à long terme et la nécessité de procéder à des rajustements sont critiques pour la réussite du changement. Aussi, *assurer un suivi et soutenir les changements dans la durée* est le troisième élément de Holly qui se traduit par la surveillance des progrès réalisés et l'intégration des commentaires recueillis. Le quatrième élément de Holly, *fonder les efforts de changement sur des données*, propose d'utiliser les critères de réussite et la collecte de données pour choisir des stratégies et répondre aux besoins. Étant donné que les données orientent le plan d'amélioration de l'école et aident à veiller à ce que les plans demeurent concentrés sur les objectifs, Holly définit le cinquième élément comme suit : *montrer les progrès en utilisant des données*.

Pour le personnel de l'école, assurer un suivi et soutenir les changements dans la durée signifiaient que ses membres réexaminaient constamment leurs objectifs et procédaient à des rajustements, au besoin. Ces derniers ont affiché le plan issu du processus PATH dans la salle du personnel et lui ont ajouté des stratégies et des

structures en fonction de leurs données. Par exemple, ils ont embauché quelques enseignants brevetés en plus des stagiaires. Après un changement de conseiller, le nouveau conseiller et le travailleur social ont commencé à enseigner les aptitudes sociales à l'ensemble de la classe. Ils ont mis en œuvre des pratiques de justice réparatrice et élaboré un accord sur le respect avec les élèves. Pour accroître leurs données sur l'apprentissage des élèves, les membres du personnel ont évalué les élèves de la 7e à la 9e année en lecture et en mathématiques. Ils ont ensuite utilisé ces données pour définir leurs exigences en matière de perfectionnement professionnel. Les données ont commencé à orienter leur plan de réforme de l'école en détaillant les progrès et en confirmant la voie adoptée. Intellectuellement, les membres du personnel de l'école ont reconnu la nécessité du changement et en assurant un suivi des progrès, ils ont cultivé un engagement émotif en faveur de la réussite. Ils ont fondé leurs efforts de changement sur des données et utilisé ces données pour montrer leurs progrès.

Pour son sixième élément, Holly a déclaré que « les éléments et les principes de l'apprentissage des élèves […] sont les mêmes que ceux de l'apprentissage organisationnel » (Holly, 2003, p. 91, traduction). *S'améliorer de manière continue dans une école autorenouvelable* signifie qu'il faut utiliser les données pour informer, éduquer et créer de nouvelles connaissances pour le personnel de l'école dans son ensemble, ainsi que pour améliorer l'apprentissage individuel des membres du personnel. Le septième élément, *créer une culture de l'école orientée par des données*, demande l'établissement d'une infrastructure bien organisée et interreliée qui a recours à des aptitudes opérationnelles efficaces en équipe. Holly suggère que la qualité du travail d'équipe à l'école déterminera la réussite du processus de changement.

En s'engageant dans la collecte de données et en utilisant ces données pour prendre des décisions en matière de changement, le personnel de l'école a créé un plan d'action concerté pour l'amélioration et le renouvellement continus de l'école. Le personnel a acquis de nouvelles connaissances sur l'inclusion, l'enseignement, l'évaluation et le comportement et il les a liées à ses propres données sur les élèves pour réformer sa prestation de services aux élèves. Les membres du personnel ont créé dans l'école une culture orientée par des données en examinant constamment leurs données et en renouvelant leurs objectifs. Ils ont décidé d'offrir aux élèves une formation sur les sept habitudes des adolescents très efficaces (Covey, 1998) et de devenir une école UNESCO fondée sur leurs données. Le personnel a également utilisé des données pour définir leurs propres besoins en matière d'apprentissage et bénéficié d'une formation continue sur l'enseignement et l'évaluation différentiels, le co-enseignement et la résolution des conflits. Le schéma historique du tableau 3 indique les étapes franchies par le personnel.

Conclusions

Les modifications législatives adoptées au Manitoba ont poussé certains éducateurs à examiner les processus et les structures de leur prestation des services aux élèves en vue d'inclure les élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires. En 1998, le document *The Manitoba Special Education Review* a cerné trois thèmes importants : a) l'équité, pour reconnaître que divers élèves ont besoin de divers mécanismes de soutien, services et programmes pour avoir la possibilité de réussir, b) la capacité, pour comprendre que la réussite des élèves se cultive en s'appuyant sur leurs forces et en les aidant à relever leurs défis et que la réussite des élèves repose sur la capacité du personnel de leur offrir des programmes d'éducation appropriés et c) la collectivité, pour reconnaître qu'un sentiment d'appartenance est un prérequis à un apprentissage et à un comportement couronnés de succès. Le modèle de prestation de services utilisé présentement par le personnel de l'école intègre chacun de ces thèmes. Le personnel s'est éloigné du modèle traditionnel de prestation de services qui existe dans la plupart des écoles manitobaines pour élaborer un modèle de soutien non catégorique, où le titulaire de classe est au centre et est engagé dans la conception des modes de soutien des élèves, une structure mise de l'avant par Brownlie, Feniak et Schnellert (2006). Le modèle qu'ils proposent permet à tous les élèves de réussir à atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études dans une classe ordinaire.

Les résultats de la présente étude démontrent que la mise en œuvre d'un modèle inclusif de prestation de services rehausse la réussite des élèves. Le soutien à l'inclusion est fondé sur les données de l'étude et je suis entièrement convaincue que l'information présentée dans la présente étude aidera d'autres éducateurs à créer des milieux scolaires inclusifs où tous les élèves éprouvent un sentiment d'appartenance et de satisfaction de leurs expériences scolaires.

Références

Brownlie, F., Feniak, C. et Schnellert, L. (2006), *Student diversity: Classroom strategies to meet the learning needs of all students* (2e edition), Markham (ON), Pembroke.

Covey, S. (1998), *The 7 habits of highly effective teens: The ultimate teenage success guide*, New York (NY), Fireside.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba – Normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg (MB), auteur.

Flamand, L., « The social constructionist theory », *eHow*, extrait le 8 avril 2013 du site Web http://www.ehow.com/about_5447977_social-constructionist-theory.html.

Holly, P. (2003), *Conceptualizing a new path*, Princeton (NJ), Educational Testing Service.

Pearpoint, J., Falvey, M., Forest, M. et Rosenberg, R. (2003), *All my life's a circle: Using the tools: Circles, MAPS & PATHS*, Toronto (ON), Inclusion Press International.

Proactive Information Services Inc. (1998), *The Manitoba Special Education Review: Final report*, Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

Discussion

Au cours des quatorze dernières années, deux événements importants ont eu lieu en lien avec l'éducation spécialisée inclusive au Manitoba : premièrement, la publication du document *The Manitoba Special Education Review: Final report* (Proactive Information Services, Inc., 1998) et la promulgation de la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)* en 2005. Les deux événements ont temporairement suscité un intérêt pour l'éducation spécialisée inclusive, mais l'intérêt a semblé diminuer, ou au minimum, le manque de plan d'action publique donnait à le croire. En 2012, le *Rapport annuel à l'Assemblée législative* du Bureau du vérificateur général a semblé susciter un intérêt renouvelé, bien qu'à un moindre degré qu'auparavant. Nous nous demandons ce qui peut être appris des cycles antérieurs afin que l'intérêt et le progrès soient plus soutenus. Nous croyons que quatre questions exigent une attention particulière : responsabilisation du système d'éducation, responsabilisation des élèves individuels, promotion des droits, formation et certification des professionnels.

Rapport du vérificateur général sur l'éducation spécialisée (2012)

Chaque année, le Bureau du vérificateur général soumet un rapport à l'Assemblée législative qui a deux objectifs. Le premier chapitre est un rapport sur la légitimité des rapports financiers du gouvernement provincial de l'exercice antérieur. Comme on le souligne dans le rapport,

> Les autres chapitres traitent des audits de projets sélectionnés de manière autonome par le Bureau après avoir tenu compte d'un certain nombre de facteurs, tels que le risque et l'importance de la question visée, les incidences potentielles du travail d'audit, l'intérêt public et la disponibilité du personnel.
>
> Il n'est pas inhabituel pour nous de découvrir à la fois des forces et des faiblesses dans l'administration des programmes que nous examinons. Nous fournissons de l'information sur les forces et les faiblesses et formulons des recommandations en vue d'améliorer les pratiques plus faibles. (p. ii, traduction)

Un des projets de 2011 a été une enquête et un rapport sur l'éducation spécialisée. Le chapitre 6 du Rapport annuel du vérificateur général présente les résultats de l'audit. En établissant le contexte de l'audit, le vérificateur général explique le projet comme suit :

> Éducation Manitoba ([le Ministère]) établit des normes pour assurer que les divisions scolaires et les écoles indépendantes offrent des programmes d'éducation appropriés aux élèves qui exigent des services spécialisés en raison de leurs besoins physiques, sensoriels, cognitifs, socio-émotionnels, ou en matière de comportement ou de communication. [Le Ministère] offre également un financement et du soutien à la programmation à ces élèves.

> Nous avons examiné les systèmes et les pratiques [du Ministère] qui soutiennent la qualité de l'éducation spécialisée, qui financent l'éducation spécialisée et qui en mesurent le rendement et en font rapport. (p. 249, traduction)

Le vérificateur général est principalement intéressé à savoir si tout secteur sous enquête établit et surveille des pratiques en vue d'atteindre les résultats énoncés de ses programmes. En termes simples, un audit du vérificateur général examine si les fonds du gouvernement ont été bien dépensés et suppose que les résultats énoncés des programmes sont la base de l'exercice d'un jugement. Pour un exemple particulier, le vérificateur général a supposé que si l'éducation appropriée est le résultat voulu du financement gouvernemental des besoins spéciaux, l'efficacité des dépenses pouvait être mesurée en vérifiant si les élèves bénéficiaires du financement obtenaient les résultats d'apprentissage énoncés dans leurs plans éducatifs personnalisés (PEP).

Le vérificateur général a entrepris une vaste étude des pratiques particulières liées à l'éducation appropriée au Manitoba et a soumis dix-neuf recommandations pour l'amélioration des pratiques. Elles sont résumées dans une section intitulée « Ce que nous avons découvert ». Les constatations importantes comprenaient les suivantes :

> [Le Ministère] a élaboré des règlements, des normes et des lignes directrices qui présentaient clairement ses attentes en matière de prestation de services d'éducation spécialisée, mais il ne surveillait pas la conformité. Nous avons découvert un faible niveau de conformité des divisions scolaires à certaines normes clés, ce qui souligne la nécessité d'une surveillance améliorée.
>
> D'autres secteurs qui exigent l'attention [du Ministère] sont les suivants :
>
> - [Le Ministère] avait des processus limités pour vérifier les renseignements indiqués sur les demandes de financement reçues des divisions scolaires et, souvent, sa documentation n'expliquait pas adéquatement ses décisions en matière de financement.
> - Bien que l'un des objectifs [du Ministère] ait été de maximiser les résultats obtenus par les élèves ayant des besoins spéciaux (en conformité avec ses objectifs pour tous les élèves), ce dernier n'a pas surveillé les résultats obtenus par ces élèves et n'en a pas fait rapport.
> - [Le Ministère] était au courant de la pénurie de cliniciens et des comptes rendus anecdotiques des longues périodes d'attente avant que les élèves reçoivent des évaluations cliniques (en particulier dans les régions rurales et du nord de la province), mais il devait travailler avec les divisions scolaires pour déterminer si les élèves bénéficiaient d'un accès opportun aux services d'évaluation cliniques (p. 249-250, traduction)

Notre expérience personnelle nous incite à être d'accord avec de telles critiques. Le manque de surveillance et de rapports sur la conformité des divisions scolaires aux politiques et sur les résultats obtenus par les élèves revêt une importance particulière. Au niveau du système d'éducation, il semble qu'Éducation Manitoba a établi des normes jugées appropriées par le vérificateur général, mais le Ministère

n'a pas pu déterminer si les normes sont respectées par les divisions scolaires qui sont responsables de les appliquer. Au niveau des élèves individuels, le vérificateur général affirme que les résultats d'apprentissage des élèves constituent une mesure importante de la réussite d'Éducation Manitoba dans les retombées voulues de ses politiques, mais le Ministère ne surveille pas l'atteinte de ces résultats et n'en fait pas rapport.

Responsabilisation du système d'éducation

Nous avons mentionné ci-dessus que, bien qu'Éducation Manitoba ait souligné que les politiques, le financement et la responsabilisation sont trois secteurs qui devraient être traités ensemble (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001b), seuls les politiques et le financement semblaient avoir bénéficié d'une attention soutenue jusqu'à récemment, lorsque le processus d'examen et de rapport a été adopté. Le vérificateur général (2012), Eblie Trudel (ci-dessus) et Zaretsky (ci-dessus) recommandent une amélioration de la responsabilisation. Le rapport d'Eblie Trudel indique qu'une responsabilisation efficace lie les intentions organisationnelles avec l'action. Cela soulève la question de savoir comment Éducation Manitoba pourrait élaborer un système de responsabilisation efficace. Le rapport de Park (ci-dessus) souligne que deux éléments critiques sont requis, soit un système d'indicateurs et une stratégie de renforcement du dialogue.

Comme le suggère Park, l'atteinte par les élèves des objectifs de leurs plans éducatifs personnalisés (PEP), et des objectifs de leurs plans de transition individuels (PTI) au moment d'obtenir leur diplôme, est un indicateur clé. Éducation Manitoba a décrit un processus d'évaluation qui rend réaliste la soumission de rapports sur l'atteinte par les élèves des objectifs de leurs PEP. Dans le document d'appui sur l'élaboration des PEP (Éducation Manitoba, 2010), l'annexe O (Grille des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève) présente une échelle à cinq niveaux pour présenter les progrès des élèves vers les objectifs du PEP. Il s'agit d'un processus élaboré et étudié par le Manitoba et la Saskatchewan. L'échelle varie du niveau 1 (Bien au-dessous du niveau prévu) au niveau 5 (Bien au-dessus du niveau prévu), où le niveau 3 indique un rendement au niveau prévu qui a été ciblé dans le processus d'élaboration du PEP. Dans la grille, le niveau 3 est analogue à une note de passage sur un bulletin scolaire ordinaire. Il serait relativement facile, en particulier à notre époque de rapports informatisés, pour une division scolaire de recueillir des renseignements sur tous les élèves ayant un PEP et de signaler ensuite le pourcentage des objectifs du plan atteint chaque année. Éducation Manitoba pourrait collecter les mêmes données et les totaliser pour la province, peut-être pour le tiers des divisions scolaires examinées en détail par le Ministère chaque année.

Plus récemment, Éducation Manitoba a publié un bulletin scolaire commun à utiliser dans toute la province, mais il n'a pas inclus entièrement un processus de rapport pour les objectifs individualisés des PEP pour l'année pilote. Le Ministère semble donc manquer à son engagement d'inclure tous les élèves dans ses propres processus. Pourtant, le bulletin scolaire commun est la base idéale sur laquelle

on peut bâtir un processus de responsabilisation à l'échelle de la province. Si les progrès de tous les élèves sont signalés en utilisant le même processus, on obtiendra des données comparables pour les écoles et les divisions scolaires. Cela offre une occasion en or pour accumuler finalement des données sur les élèves qui ont un PEP. Pendant que le Ministère continue de mettre en œuvre le bulletin scolaire commun, nous espérons qu'il tirera parti de l'occasion offerte pour créer un format de rapport pour les objectifs des élèves, tels que présentés dans leurs PEP, qui soit non seulement commun à toutes les écoles, mais qui permette aussi la collecte dans l'ensemble de la province de données sur les réalisations des élèves en utilisant des moyens électroniques efficaces.

En faisant une telle suggestion, nous tenons compte de deux mises en garde. Premièrement, l'établissement des objectifs d'un PEP repose sur un processus de groupe; il est donc probable que certains objectifs seront élevés, tandis que d'autres seront faibles, mais on atteindra probablement un équilibre. Même s'il n'y a pas d'équilibre, les données résultantes sur le rendement des élèves ayant des besoins spéciaux permettraient une amélioration importante par rapport à l'absence d'établissement d'objectifs mesurables et de rapports qui caractérise présentement le Ministère et la plupart des divisions scolaires. Deuxièmement, Eblie Trudel nous indique que la planification devrait être nourrie par des données au lieu d'être pilotée par des données. Nous acceptons cette restriction. Les données devraient être une des bases d'un dialogue actif, et non la seule source d'information pertinente, mais elles devraient être une source importante de renseignements pour produire des discussions, des prises de décision et des actions éclairées.

Comme le souligne Park, plusieurs autres indicateurs pourraient favoriser la discussion sur l'éducation spécialisée inclusive et ses incidences sur l'apprentissage. Comme elle le souligne, les écoles et les programmes gouvernementaux conservent une variété de renseignements sur les personnes ayant des besoins spéciaux. Toutefois, ils utilisent une terminologie variée et la plupart des renseignements disponibles sont de nature anecdotique et sont stockés dans des dossiers d'élève ou d'enseignant individuels au lieu de bases de données analysables. Ainsi, les données ne peuvent pas être liées entre les organismes. Les écoles et les organismes gouvernementaux, tout comme les autres personnes intéressées (chercheurs, parents, organismes de pression), ne pouvaient donc pas utiliser efficacement les renseignements disponibles pour comprendre les progrès et les résultats éducatifs des élèves ayant des besoins spéciaux. La coordination de la définition et de la collecte d'indicateurs utiles dépasse le champ d'action des divisions scolaires individuelles. C'est pourquoi Éducation Manitoba, en consultation avec les divisions scolaires, Services à la famille et Consommation Manitoba et Santé Manitoba, est responsable de l'élaboration d'un système de coordination.

Le deuxième élément d'un système de responsabilisation est une stratégie d'encouragement du dialogue public. Eblie Trudel propose un cadre de travail pour l'élaboration de plans efficaces qui se traduiraient par un tel dialogue au sujet de la planification des divisions scolaires et qui s'appliqueraient aussi à un dialogue

provincial plus étendu. Des événements importants, tels que la Special Education Review Initiative, créent de la publicité et des discussions, mais qu'est-ce qui suscite de l'intérêt en l'absence d'événements importants? Une réponse possible : l'organisation relativement fréquente de petits événements. Des forums, des publications, des porte-parole bien connus et même des ruses publicitaires tendent à susciter un certain intérêt public. Les forums périodiques publics de la Children's Coalition sont un bon exemple. Ce ne sont pas de grands forums, mais ils rappellent néanmoins d'une manière efficace que certains problèmes ne sont toujours pas résolus. Une autre réponse semble être la répétition d'événements de taille moyenne. La soirée annuelle des prix « Yes! I Can » du Manitoba Council for Exceptional Children (MCEC) et la soirée annuelle « Celebration of Success » de la Manitoba School Boards Association en sont deux exemples. Les deux événements suscitent des discussions à divers paliers et bénéficient d'une attention positive des médias. Le MCEC, la Student Service Administrators' Association of Manitoba (SSAAM) et Éducation Manitoba ont organisé des conférences provinciales et des activités de formation qui favorisent également le dialogue. L'organisme Community Living Manitoba, en coordination avec ses partenaires nationaux, en particulier Inclusive Education Canada, a gardé la question de l'éducation inclusive à la vue du public dans une certaine mesure.

Toutefois, les événements de petite taille et de taille moyenne tendent à susciter un dialogue la plupart du temps chez des personnes qui sont personnellement ou professionnellement engagées en faveur de l'éducation inclusive. Pour un véritable dialogue public, la province a besoin d'inscrire des événements répétés de plus grande importance sur le calendrier public. Les sports, les divertissements, les sciences et les arts présentent tous des vitrines publiques. Éducation Manitoba a tenté de créer un tel dialogue depuis 2001. Ses actions ont produit le document *Programme d'action en éducation favorisant la réussite chez les élèves de la maternelle au secondaire 4* (Programme d'action en éducation M-S4). Selon le site Web du Ministère :

> Le *Programme d'action en éducation favorisant la réussite chez les élèves de la maternelle au secondaire 4* (Programme d'action en éducation M-S4) était un plan d'action évolutif et partagé auquel participait Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba avec la collaboration des intervenants en éducation de toute la province. Il visait à améliorer l'éducation publique au Manitoba, en particulier l'apprentissage et le rendement des élèves. Il a été conçu à la suite de consultations publiques tenues en 2001 et en 2002 et mis en œuvre de 2002 à 2006. (Éducation Manitoba, 2012)

La première priorité du P*rogramme d'action* était d'« améliorer le rendement des apprenants, notamment ceux qui réussissent moins bien », qui comprenaient les apprenants ayant des besoins spéciaux. Le Ministère a publié quelques rapports de suivi, mais il a abandonné le processus et n'a pas produit un nouveau programme d'action après 2006. À son époque, toutefois, le Programme d'action a favorisé un dialogue plus large et les divisions scolaires en particulier ont considéré qu'il était un indicateur majeur des priorités et des intentions du Ministère. Zaretsky indique que les directeurs d'école du nord de la province croient qu'un système de

responsabilisation du Ministère, accompagné par un plan ministériel public, les aideraient à satisfaire à leurs exigences de conformité.

Depuis, le seul événement qui pourrait être comparable dans le secteur de l'éducation est la publication périodique de résultats d'évaluation nationaux ou internationaux. L'intérêt public vient de la possibilité de comparer les résultats manitobains à ceux d'autres provinces ou pays.

On dirait qu'aucun rapport de la province ou d'une division scolaire ne suscite un intérêt semblable dans le public. Un coup d'œil rapide aux sites Web d'Éducation Manitoba et de plusieurs divisions scolaires propose au moins une raison superficielle. Peu d'organismes établissent des objectifs mesurables et peu d'entre eux présentent des rapports sur les progrès des élèves. Même les organismes qui présentent des données sur les réalisations des élèves, tels qu'Éducation Manitoba, ne le font pas d'une manière très intéressante. On a l'impression qu'on ne sait pas ce que devrait être une cible réaliste et la plupart des visiteurs du site ne peuvent savoir s'ils devraient s'inquiéter des résultats ou les célébrer. Nous soupçonnons qu'il y aurait un certain intérêt public si le rapport annuel d'Éducation Manitoba sur les résultats d'évaluation était accompagné par des comparaisons et une discussion des cibles raisonnables en matière de niveaux de rendement des élèves. Toutefois, cela n'a jamais été le cas dans notre province.

L'établissement d'objectifs éclairés par des données probantes, la collecte de données et un processus de rapport susciteraient beaucoup plus d'intérêt public qu'à l'heure actuelle, en particulier si les divisions scolaires et le gouvernement provincial publiaient des rapports coordonnés qui incluraient des données sur les rendements cibles et les résultats. Aurait-on tendance à se concentrer sur les éléments aux résultats décevants par rapport aux cibles? Bien sûr! C'est notre nature. Cela signifie que le Ministère et les divisions scolaires devraient se préparer à interpréter les résultats et à montrer comment ils ont l'intention d'aborder les résultats qui ont mérité l'attention du public. Après tout, c'est ce que signifie avoir une discussion publique. Notre compréhension du rapport du vérificateur général (2012) est que les résultats et les rapports indiqués ci-dessus aborderaient certaines des lacunes majeures qui ont été cernées.

Finalement, en ce qui concerne la responsabilisation du système, Éducation Manitoba et les divisions scolaires doivent prendre au sérieux les dispositions de la Loi modifiant la *Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)*. Le rapport du vérificateur général (2012) a souligné que certaines divisions n'avaient pas fait correspondre leurs propres politiques aux dispositions de la *Loi* et de ses règlements et normes. Le prolongement logique est le fait que de nombreuses divisions scolaires, et possiblement la plupart d'entre elles, n'ont également pas mis en œuvre les pratiques articulées dans les normes. Pourtant, s'il n'y avait pas eu le rapport du vérificateur général, il n'y aurait aucun élément probant public d'un tel manque de conformité. Dans sa réponse au vérificateur général, le Ministère a dit qu'il élaborerait des processus de surveillance, mais il ne s'est pas engagé en faveur de rapports publics. Au moment de l'écriture de la présente monographie,

trois mois après que la Children's Coalition a écrit à Éducation Manitoba, le Ministère n'a toujours pas répondu à la recommandation de la Coalition, soit que ce dernier réagisse au rapport du vérificateur général en préparant un processus de consultation publique et un plan d'action public. Une véritable responsabilisation signifie la mise de l'avant d'objectifs et d'échéanciers crédibles, puis la présentation de rapports sur les progrès réalisés pour les atteindre.

Responsabilisation des élèves individuels

L'éducation spécialisée inclusive est caractérisée davantage par une planification et une programmation individuelles que tout autre processus. Presque que par définition, lorsqu'un élève a un besoin « spécial », on exige une certaine réaction propre à l'élève. Éducation Manitoba reconnaît de tels besoins dans ses politiques dont nous avons discuté antérieurement et dans son financement ciblé pour les besoins spéciaux, le counseling, les cliniciens, le transport, les équipements spéciaux et d'autres mécanismes de soutien. Le Ministère offre également des services directs en finançant certains programmes et des services indirects par le biais de consultants qui soutiennent les élèves ou les programmes. Toutefois, le Ministère ne surveille pas adéquatement si les élèves reçoivent les services qu'il finance et si les élèves obtiennent les résultats d'apprentissage auxquels il s'attend lorsqu'il offre des mécanismes de soutien (Bureau du vérificateur général du Manitoba, 2012).

En outre, Éducation Manitoba n'a pas mis l'accent sur l'étape d'évaluation des processus liés au PEP. Malgré la publication d'une « Grille des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève » dans le document d'appui sur les plans éducatifs personnalisés (Éducation Manitoba, 2010), le Ministère n'a pas tellement encouragé les divisions scolaires à mettre en œuvre la grille. Au niveau le plus fondamental, l'éducation inclusive peut être perçue comme étant fonctionnelle lorsque l'équipe de planification constate que les objectifs des PEP sont visés et atteints. Toutefois, on ne peut pas s'attendre à ce que toutes les divisions scolaires élaborent des procédures efficaces de manière autonome. Même si c'était le cas, cela créerait d'autres problèmes. Il y aurait de la confusion si les élèves passaient d'une division à une autre et que les parents devaient apprendre un autre processus de rapport. Il serait également impossible de collecter des données utiles si le Ministère voulait ultérieurement collecter des données provinciales à des fins de responsabilisation du système d'éducation. Aussi, conformément à la mise en œuvre d'un bulletin scolaire commun, nous espérons qu'Éducation Manitoba mettra en œuvre un processus de rapport commun pour les élèves qui ont un PEP.

De plus, le processus de rapport sur les PEP ne devrait pas être simplement de nature anecdotique. L'élaboration d'un bulletin scolaire commun veut accroître la clarté des résultats d'apprentissage pour les parents et les élèves en assurant que les progrès des élèves sont comparés avec les attentes du programme d'études provincial. La même norme devrait s'appliquer aux élèves ayant des besoins spéciaux, sauf lorsque les attentes en matière d'apprentissage ont été formellement modifiées au cours du processus d'élaboration des PEP.

Par ailleurs, la conception d'un système commun d'évaluation et de rapport n'est qu'un élément d'un processus efficace. Le Ministère doit également former les membres de l'équipe de planification des PEP dans l'application d'un tel système. Cela comprend une offre conviviale de renseignements aux parents et aux élèves. Nous sommes d'accord avec les propos de Melnychuk qui dit que la prise de décision devrait être systématiquement encouragée chez les élèves à mesure qu'ils vieillissent et acquièrent une autonomie accrue. La participation au processus d'élaboration de son propre PEP, y compris la discussion des progrès de l'apprentissage, offre à un élève une possibilité naturelle de rehausser son épanouissement. De plus, si les parents et les élèves croyaient que le processus d'élaboration complet du PEP était réellement efficace, commençant avec une collaboration véritable et se terminant avec une évaluation et des rapports utiles, ils pourraient être moins enclins à considérer que le financement individuel des élèves est la seule garantie d'une éducation appropriée pour les enfants ayant des besoins spéciaux. C'est le processus d'élaboration du PEP, mis en œuvre consciencieusement, qui devrait donner aux parents la confiance dans l'intégrité du programme éducatif de leurs enfants.

Défense des droits

La défense des droits joue un rôle important dans la poursuite des progrès en éducation spécialisée inclusive. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'assemblée publique organisée par la Children's Coalition en 2000 et la déception publique qui a résulté de l'inaction du gouvernement ont été des événements critiques pour catalyser l'action sur l'examen de l'éducation spécialisée. Selon notre expérience personnelle, il est clair qu'un mouvement important d'amélioration exige souvent l'attention du ministre de l'Éducation et que cela découle généralement d'une sorte de défense collective des droits.

Selon une analyse purement personnelle, il semble que l'éducation spécialisée inclusive souffre d'une inattention accrue simplement parce que l'éducation est plus inclusive que jamais auparavant. Dans les années 1980, au Manitoba, la discussion sur l'éducation spécialisée se concentrait en grande partie sur les écoles spéciales et les groupes de programmes. Dans les années 1990, Éducation Manitoba s'attendait à ce que les divisions scolaires soumettent un plan d'action divisionnaire annuel qui se concentrait exclusivement sur les questions liées aux services aux élèves. Dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'action pour les élèves de la maternelle à secondaire 4 au début des années 2000, le Ministère a obligé les divisions scolaires à soumettre des rapports annuels ou des mises à jour qui intégraient les services aux élèves dans les plans divisionnaires d'ensemble. Bien que cela ait été conforme au soutien de l'inclusion par le Ministère, cela pouvait aussi signifier que les éléments des services aux élèves de la planification divisionnaire pouvaient être perdus dans le plan d'ensemble. Le même résultat est plus ou moins observé aux niveaux de l'école et des élèves individuels. Au moment où les écoles spéciales et les salles de classe autonomes disparaissent ou diminuent, l'éducation spécialisée perd un peu d'identité. Les parents n'ont plus autant de possibilités de rencontrer d'autres

parents dont les enfants ont les mêmes déficiences ou les mêmes besoins d'éducation spécialisée. Moins de parents s'identifient aux organismes de défense des droits des personnes handicapées. Moins d'enseignants, même les enseignants ressources ou les éducateurs spécialisés, s'identifient au Manitoba Council for Exceptional Children (MCEC). La probabilité d'une défense des droits organisée diminue avec la réduction du nombre des membres.

Éducation Manitoba consulte quatre organismes à propos de presque toutes les questions d'éducation, soit la Manitoba Association of Parent Councils (MAPC), la Manitoba School Boards Association (MSBA), la Manitoba Association of School Superintendents (MASS) et la Manitoba Teachers' Society (MTS). Pour les questions d'affaires telles que le financement et le transport, le Ministère consulte également la Manitoba Association of School Business Officials (MASBO). Ces organismes ont l'« oreille » du Ministère. Tous les autres sont assez loin derrière lorsque vient le temps de se faire entendre. Du point de vue de la défense des droits des élèves ayant des besoins spéciaux, tous ces organismes éprouvent les mêmes difficultés qu'Éducation Manitoba : leurs priorités sont orientées par les questions qui touchent tous les élèves, ou au moins leur majorité, et ils ne s'occupent que secondairement des questions liées aux minorités. Cela ne signifie pas que ces organismes ignorent l'éducation spécialisée. En fait, nous croyons qu'ils ont tous rehaussé leur sensibilité aux questions de diversité et de réceptivité aux élèves ayant des besoins spéciaux. Toutefois, ils ne défendent pas les droits des personnes ayant des besoins spéciaux avec la même énergie qu'ils consacrent aux questions d'éducation générales.

Si les organismes à caractère éducatif génériques abordent les questions d'éducation spécialisée de manière secondaire et que le nombre de membres des groupes d'intérêt particulier diminue, qui sera une voix efficace au nom des élèves ayant des besoins spéciaux? Cette question complique l'avenir de l'éducation spécialisée inclusive.

Formation et certification des professionnels

Braun et Enns résument la situation manitobaine dans leur conclusion : « Selon la littérature sur l'inclusion, les raisons principales d'un engagement limité en faveur de l'inclusion sont l'inadéquation des compétences et de la préparation des enseignants (Snyder, 1999; Winter, 2006) et un leadership défaillant (McLeskey et Waldron, 2000). Les constatations de la présente étude soutiennent ces constatations et reflètent des raisons similaires pour la résistance envers les pratiques inclusives. » Cette conclusion est répétée d'une manière plus concise lorsqu'on affirme que « les enseignants ne peuvent se contenter des politiques pour être guidés dans la modification de leurs pratiques ». On peut donc conclure que la formation des professionnels doit être améliorée.

Les exigences en matière d'éducation spécialisée inclusive et de cours de diversité du programme de baccalauréat en éducation veillent à ce que les enseignants nouvellement diplômés aient au moins une certaine préparation pour enseigner

efficacement à tous leurs élèves. Certaines questions demeurent. Comme le soulignent Braun et Enns, il y a un écart persistant entre les connaissances des enseignants et la façon dont ils enseignent réellement. Leur engagement en faveur de l'inclusion complète des élèves ayant des déficiences et d'autres difficultés d'apprentissage est fondé sur plusieurs facteurs. Bien que le mandat de l'inclusion puisse être enseigné aux enseignants en formation initiale, accompagné par une série de principes de planification et d'exécution de programmes, il n'a jamais été facile de légiférer sur les attitudes des gens. Le déficit potentiel entre les croyances et actions des enseignants et les attentes entretenues à leur égard constitue un dilemme persistant en éducation. Un dilemme connexe devient apparent lorsque les étudiants des programmes de formation à l'enseignement tentent de réconcilier ce qu'on leur enseigne à l'université, leur stage et la transition vers le « monde réel » des écoles et de l'enseignement. Ils doivent commencer à trouver un sens à ce qu'on leur a enseigné, ainsi qu'à leurs propres expériences. Pour compliquer davantage le processus, il faut souligner que les éducateurs expérimentés eux-mêmes sont encore aux prises avec une variété de problèmes et de réalités, y compris l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux.

Le rôle de la certification soulève peut-être plus de questions que celles auxquelles il est possible de répondre aujourd'hui. Tel que mentionné auparavant, les éducateurs peuvent suivre des cours et obtenir un certificat en éducation spécialisée d'Éducation Manitoba. Les quatre facultés universitaires d'éducation offrent les cours requis tous les ans, sur le campus ou à distance, pendant l'année universitaire ordinaire et pendant l'été. Certaines divisions scolaires ont facilité les possibilités de formation en groupe afin que leur personnel puisse obtenir un certificat plus aisément. Toutefois, le gouvernement provincial n'exige pas que les enseignants ressources et les éducateurs spécialisés obtiennent un certificat ou réussissent une formation particulière après leur baccalauréat en éducation. Bien que diverses raisons aient été avancées pour cet état de fait, l'accessibilité relative des cours signifie que la plupart des éducateurs peuvent satisfaire aux exigences à temps partiel sur une période de deux à trois ans. Étant donné que le Manitoba ne collecte pas des données sur les résultats des élèves ayant des besoins spéciaux, il est difficile de savoir si la présence d'enseignants formés (titulaires de classe et enseignants de soutien) est utile ou non. Étant donné que la certification de divers cliniciens est régie par une variété d'organismes nationaux (contrairement aux enseignants), les diverses professions peuvent appliquer des normes différentes, et possiblement contradictoires, de celles qui s'appliquent aux enseignants. Ce sujet mérite une étude plus approfondie.

Finalement, Zaretsky illustre de manière éloquente les défis que doivent relever les directeurs d'école du nord du Manitoba pour bénéficier d'un perfectionnement professionnel pertinent à l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux, y compris les mesures législatives sur les programmes d'éducation appropriés, les règlements et les politiques connexes, et leurs incidences sur leur mise en œuvre. Bon nombre de ces préoccupations sont reprises par leurs collègues d'ailleurs dans la province. Elle écrit ce qui suit : « Certains directeurs ont éprouvé de la

confusion en raison des diverses attentes découlant des mandats statutaires, des exigences des politiques divisionnaires, des attentes des groupes de pression et des attitudes culturelles de la collectivité et de l'école fondées sur les pratiques antérieures acceptées. » L'inclusion de renseignements pertinents dans les cours d'administration scolaire au niveau universitaire et la mise à jour du contenu des activités de perfectionnement professionnel serait une étape initiale importante du processus d'amélioration de la situation.

Il serait rafraîchissant de voir des organismes professionnels comme la MTS, la MASS, le Council of School Leaders (COSL) et la SSAAM collaborer entre eux et avec les facultés universitaires et le Ministère pour décrire la nature d'un enseignement et d'une administration compétents, puis pour reconcevoir la formation professionnelle initiale, l'enseignement postsecondaire et la formation en cours d'emploi pour faciliter l'obtention d'un certificat. Ces groupes collaborent entre eux pour examiner des modifications à apporter à la formation des dirigeants scolaires et nous ne pouvons qu'espérer qu'ils donneront de la rigueur au processus, puis qu'ils l'étendront à la formation professionnelle initiale et ultérieure des enseignants.

Conclusion

Au moment où nous écrivons le présent article, quatorze années se sont écoulées depuis la publication de *The Manitoba Special Education Review* (1998) et sept ans depuis l'entrée en vigueur de la Loi modifiant la *Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)*. Avec le rapport du vérificateur général encore frais dans notre mémoire, il est opportun d'examiner ce qui a été accompli et les prochaines étapes les plus appropriées. Les trois mécanismes de soutien de base présentés dans le document de travail d'Éducation Manitoba en 2001, soit la politique, le financement et la responsabilisation, demeurent des éléments d'analyse utiles.

Nous croyons qu'Éducation Manitoba est l'intervenant le plus important du secteur de l'éducation spécialisée inclusive au Manitoba. L'éducation est une responsabilité provinciale et tous les autres intervenants recherchent le leadership et la direction du Ministère. Ce dernier a réalisé bon nombre des promesses du rapport de 1998, soit un engagement en faveur de l'inclusion, d'importantes modifications législatives et un grand nombre de mécanismes de soutien. Éducation Manitoba a également réduit la négativité du système de financement de l'éducation spécialisée qui mettait l'accent sur l'étiquetage des besoins spéciaux. John VanWalleghem se souvient du mémoire présenté par le Manitoba Council for Exceptional Children (MCEC) à l'examen de l'éducation spécialisée de 1998, auquel il avait contribué de manière importante. Le document soulignait essentiellement que le MCEC ne croyait pas que le gouvernement accepterait la volonté de la population et mettrait en œuvre les recommandations issues de l'examen, en particulier l'adoption de mesures législatives qui instaureraient une éducation appropriée à chacun des élèves. Le gouvernement a démontré que VanWalleghem avait tort.

Par contre, le troisième pied du tabouret, la responsabilisation, n'a pas été traité adéquatement. Cinq des six rapports de la présente monographie mettent de l'avant la planification et la prise de décision informées par des données sous une forme ou une autre (Braun et Enns, Eblie Trudel, Park, Zaretsky et Mitchell). Zaretsky a conclu que « la collecte, la surveillance et le signalement des données d'indicateurs en éducation par le gouvernement provincial et les divisions scolaires serait un atout pour l'élaboration de politiques financières et publiques de soutien du système d'éducation là où les écarts de conformité sont évidents ». On peut soutenir que les recommandations majeures du rapport du vérificateur général (2012) vont dans le même sens. Toutefois, les écoles et les divisions scolaires ne sont pas reconnues responsables de leurs lacunes en matière de programmes d'éducation appropriés. La plupart d'entre elles ne soumettent pas des rapports publics sur leurs mécanismes de soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux. La plupart d'entre elles n'ont pas fait correspondre leurs politiques aux mesures législatives. Aucune d'entre elles ne soumet des rapports publics sur la réussite scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux. Une partie de la responsabilité de telles lacunes incombe à Éducation Manitoba, parce que le Ministère est responsable du leadership. Il n'évalue pas le rendement des divisions scolaires en matière d'éducation appropriée et il ne rend pas compte publiquement du rendement général des services d'éducation dans la province. Au niveau systémique, le rapport du vérificateur général présente les mêmes critiques.

Nous recommandons donc qu'Éducation Manitoba élabore des processus qui favorisent la discussion publique sur le fonctionnement de l'éducation spécialisée inclusive dans la province. Le bulletin scolaire commun que le gouvernement s'apprête à lancer est un bon point de départ. Éducation Manitoba devrait s'assurer que les élèves ayant des besoins spéciaux, en particulier ceux qui ont un plan éducatif personnalisé (PEP), sont inclus dans le processus de rapport. De plus, le Ministère devrait collecter, analyser et présenter des données provinciales qui indiquent si les élèves obtiennent les résultats d'apprentissage prévus et si les élèves ayant des besoins spéciaux répondent aux attentes établies pour leurs cibles personnalisées. La « Grille des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève » décrite dans le document ministériel de 2010 sur les plans éducatifs personnalisés permettrait une telle collecte de données et les rapports nécessaires.

Dans le domaine de la formation initiale du personnel, Éducation Manitoba a mis en œuvre certaines recommandations de *The Special Education Review* de 1998, mais non certaines autres. Le Ministère a mis en œuvre « une formation initiale obligatoire de tous les enseignants dans des sujets liés à l'éducation spécialisée » (p. 461, traduction) et offre du perfectionnement professionnel continu aux enseignants, aux administrateurs et aux auxiliaires d'enseignement. Nous prenons note que la recommandation liée au « rétablissement de qualifications minimales pour les enseignants ressources » (p. 461, traduction) n'a pas été adoptée, ni l'établissement de qualifications requises pour les auxiliaires d'enseignement. Nous croyons qu'il s'agit d'omissions graves qui compromettent la qualité de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spéciaux.

Pour résumer, nous croyons que l'éducation spécialisée au Manitoba a connu une amélioration importante par rapport à sa situation en 2001, lorsque nous avons écrit notre premier article. L'inclusion est devenue un sujet de discussion courant, même si ce n'est pas toujours le cas dans la pratique. Les fondements législatifs du gouvernement provincial sont beaucoup plus solides et des documents d'appui tels que *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Normes concernant les services aux élèves* (2006b) offrent d'excellents fondements pratiques. Certains aspects du financement et de la formation initiale du personnel ont été améliorés. Toutefois, ce ne sont pas toutes les recommandations de *The Manitoba Special Education Review* (1998) qui ont été mises en œuvre et le rapport du vérificateur général (2012) a souligné certaines déficiences. Si le gouvernement provincial a honnêtement l'intention d'honorer les obligations qu'il a établies pour lui-même en 2001, il est nécessaire qu'il s'engage de nouveau en faveur de son plan d'action. Notre recommandation générale est la suivante : le moment est venu pour Éducation Manitoba de réexaminer *The Manitoba Special Education Review*, d'analyser ses actions en ce qui a trait à toutes les recommandations et d'élaborer un plan d'action public pour traiter les recommandations restantes. Bien que le départ ait été réussi, aujourd'hui, la promesse de l'examen de 1998 n'a été que partiellement réalisée.

Références

Ashcroft, T. (2011), *Nursing educators' perspectives of nursing students with disabilities*, Université du Manitoba, thèse de doctorat, extrait du site Web http://hdl.handle.net/1993/5216.

Bureau du vérificateur général du Manitoba (2012), « Chapter 6: Special needs education », *Annual Report to the Legislature*, Winnipeg (MB), auteur.

Burello, L. C. et Sage, D. D. (1979), *Leadership and change in special education*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

Cantor, L. (2010), *Cultural interpretations of disability: Perspectives on home-school partnerships*. Université du Manitoba, thèse de doctorat inédite.

Département de l'administration, des fondements et de la psychologie de l'éducation, Université du Manitoba, (sans date), *Inclusive and special education programs*, Winnipeg, auteur.

Éducation Manitoba (2009), *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation Manitoba (2010a), *Profil de l'apprentissage et du rendement des élèves au Manitoba, 2006-2010*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation Manitoba (2010b), *Plan éducatif personnalisé — guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation Manitoba (2011a), *Pour l'inclusion : appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation Manitoba (2012), *Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves 2002-2006*, extrait le 27 mai 2012 du site Web http://www.edu.gov.mb.ca/k12/agenda/index.html.

Éducation Manitoba (sans date), *Services aux élèves : conseillers scolaires*, extrait le 29 juillet 2012 du site Web http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/guidance/.

Éducation Manitoba et Enfants en santé Manitoba (2011), *Services aux élèves aveugles ou malvoyants*, Winnipeg (MB), auteurs.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004), *Un travail collectif — Guide de résolution efficace des problèmes à l'intention des écoles, des familles et des collectivités*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2005a), *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion — Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2005b), *Une approche à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance — Prévenir la violence et le taxage*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006a), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Un processus formel de règlement des différends*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006b), P*rogrammes d'éducation appropriés au Manitoba — Normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2007), *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba — Guide pour les services aux élèves*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2009), *Guide des ressources destinées aux enseignants — Soutien aux élèves sourds ou malentendants*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba (2001a), *Cap sur l'inclusion — Relever les défis : gérer le comportement*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba (2001b), *Follow-up to the Manitoba Special Education Review: Proposals for a Policy, Accountability and Funding Framework*, Winnipeg (MB), auteur.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba (2001c), *Cap sur l'inclusion — Puiser à même les ressources cachées : planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool*, Winnipeg (MB), auteur.

Figlio, D. N. et Getzler, L. S. (2002), *Accountability, ability and disability: Gaming the system* (Document de travail 9307), Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research.

Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York (NY), Routledge.

Inclusive Education Canada (2011), *Principal perspectives*, extrait en mai 2012 du site Web http://www.inclusiveeducation.ca/learn/principal.asp.

Katz, J. (2012), *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*, Winnipeg (MB), Portage and Main Press.

Kresta, A. (2012a), *Report on The Children's Coalition Public Forum on Inclusive Education, April 25, 2012*, Winnipeg (MB), The Children's Coalition.

Kresta, A. (février 2012b), Lettre à Nancy Allen, ministre de l'Éducation.

Ladd, H. F. (1996), Introduction, dans H. F. Ladd (éditeur), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, Washington (DC), The Brookings Institution.

Lutfiyya, Z. M. et VanWalleghem, J. (2001), « Educational provisions for students with exceptional learning needs in Manitoba », *Exceptionality Education Canada*, 11(2 et 3), p. 79–98.

Manitoba, *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)*, L.M. 2004, c. 9, Winnipeg (MB), Imprimeur de la Reine, Publications officielles.

McLean, L. S. (1998), *Description of successful teachers' perspectives and practices for intervention at the junior high level*, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise, extrait du site Web http://hdl.handle.net/1993/1386.

Ministère de la Justice du Canada (1982), *Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa (ON), ministère de la Justice.

Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedges, L.V. (2004), « How large are teacher effects? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, p. 237–257.

Proactive Information Services Inc. (1998), *The Manitoba Special Education Review: Final report*, Winnipeg (MB), Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

Santayana, G. (1905), *The Life of Reason, Volume 1, Reason in Common Sense* (réédition du texte intégral, 1980), New York (NY), Dover Publications.

Schwartz, K. D. (2011), U*nderstanding conceptualizations of students with 'significant intellectual disabilities': An analysis using discourse theory*, Université du Manitoba, thèse de doctorat, extrait du site Web http://hdl.handle.net/1993/4415.

Updike, M.-A. (2005), *Ham or eggs? Teacher commitment to inclusion*, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise, extrait du site Web http://hdl.handle.net/1993/143.

Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003), *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Aurora (CO), Mid-continent Research for Education and Learning.

Wells, A. (2011), *Inquiry based learning: Fact or fallacy?*, Université du Manitoba, mémoire de maîtrise, extrait du site Web http://hdl.handle.net/1993/4743.

Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J., Thurlow, M., Erickson, R. et Moore, M. (1997), *NCEO framework for educational accountability*, Minneapolis (MN), National Center on Educational Outcomes.

Printed in Canada
Imprimé au Canada